

TAMPEREEN YLIOPISTO

Ammatillisten opettajien toimijuus ja työn psykologinen
omistajuus lähihoitajakoulutuksen
opetussuunnitelmaprosessissa

Tampereen yliopisto
Kasvatustieteiden yksikkö
Pro gradu -tutkielma
JESSE SJELVGREN
Tammikuu 2016

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden yksikkö

JESSE SJELVGREN: Ammatillisten opettajien toimijuus ja työn psykologinen omistajuus
lähihoitajakoulutuksen opetussuunnitelmaprosessissa

Kasvatustieteiden pro gradu -tutkielma, 86 sivua + 5 liitesivua

TAMMIKU 2016

Tutkimuksen tarkoituksena oli tutkia, minkälaisia kokemuksia ammatillisilla opettajilla oli osallistumisesta Tredun lähihoitajien perustutkinnon opetussuunnitelmaprosessiin ja miten heille syntyi psykologista omistajuutta omaa työtä kohtaan. Tutkimuksen avulla oli tarkoitus tuottaa tietoa toiminnan kehittämistä varten.

Tutkimusaineisto on kerätty teemahaastatteluilla, joihin osallistui yhdeksän (n=9) opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvaa opettajaa. Kolme heistä toimi koordinaattorin roolissa ja kuusi opintokokonaisuuksia suunnittelevina opettajina. Tutkimuksessa käytettiin toimintatutkimusta viitteellisenä kehyksenä, jonka tarkoituksena oli ohjata tiedonkeruun intressiä. Haastattelut toimivat tapana mahdollistaa opettajien toiminnan reflektointi ja mahdollisten kehittämiskohteiden löytäminen. Aineisto analysoitiin fenomenologisella analyysimenetelmällä. Haastatteluiden lisäksi aineistona käytettiin opetushallituksen julkaisemaa osaamisperusteisuutta käsittelevää opasta.

Tutkimuksen tulokset muodostuivat kuudesta yleisestä merkitysverkostosta, jotka kuvasivat opettajien kokemuksia opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisesta. Yleisiä merkitysverkostoja tarkasteltiin subjektilähtöisen sosiokulttuurisen toimijuuden ja psykologisen omistajuuden näkökulmista.

Opettajien ammatillinen toimijuus näyttäytyi opetussuunnitelmaprosessissa monipuolisesti. Vaikka opetussuunnitelmatyötä tehtiin opetussuunnitelmien perusteiden mukaisesti, opettajilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten perusteita tulkittiin ja miten sisältöjä suunniteltiin niiden pohjalta. Opettajien yksilöllinen toiminta poikkesi toisistaan, mutta rakentui silti pääosin opettajien aikaisempien ammatillisten kokemusten ja oman osaamisen varaan. Yhteistyö koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa mahdollistui yksilöllisillä tavoilla rakentuen omien ammatillisten kontaktien ja oman aktiivisuuden varaan. Opetussuunnitelmatyötä ei aluksi ohjattu opetussuunnitelmatyöryhmän puolesta, joka mahdollisti opettajille monipuolisemman toimijuuden ja mahdollisuudet vaikuttaa suunnittelun sisältöön. Tämä mahdollisti myös psykologisen omistajuuden syntymisen suunniteltavia opintokokonaisuuksia kohtaan. Psykologisen omistajuuden kohdetta uhkasivat kuitenkin koordinaattoreiden tekemät muutokset töihin, joiden koettiin uhkaavan opettajien omaa työtä ja asiantuntijuutta. Opettajat pyrkivät omalla toiminnallaan vastustamaan tehtyjä muutoksia.

Tuloksien perusteella voidaan todeta, että vaikka sosiokulttuuriset olosuhteet rajoittavat opettajien toimijuutta opetussuunnitelmaprosessissa, heillä on kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa yksilöllisellä toimijuudellaan prosessin kulkuun sekä koulutuspoliittisen reformin toimeenpanoon. Tuloksien perusteella voidaan myös sanoa, että opetussuunnitelmatyössä voi olla tarpeen huomioida psykologisen omistajuuden näkökulma ja sen syntyminen suunnitteluprosessissa. Koulutusorganisaatioissa voi olla tarpeen ottaa huomioon miten paljon autonomiaa opettajille halutaan myöntää suunnittelutyöhön. Autonomian määrällä voi olla tärkeä merkitys psykologisen omistajuuden syntymiselle ja haluttuihin muutoksiin sitoutumiseen. Koulutuspoliittisten reformien toteuttamisen kannalta opettajien liiallinen autonomia opetussuunnitelmaprosesseissa voi olla esteenä tai hidasteena muutosten aikaansaamiseksi.

Avainsanat: Toimijuus, ammatillinen koulutus, opettajat, opetussuunnitelmat

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
2	TOIMIJUUS	4
2.1	KESKUSTELU TOIMIJUUDESTA	4
2.2	TOIMIJUUDEN TUTKIMUSTRADITIOT	4
2.3	SUBJEKTILÄHTÖINEN SOSIOKULTTUURINEN LÄHESTYMISTAPA TOIMIJUUTEEN	7
3	PSYKOLOGINEN OMISTAJUUS	10
3.1	PSYKOLOGISEN OMISTAJUUDEN MOTIIVIT	10
3.2	PSYKOLOGISEN OMISTAJUUDEN SYNTYMINEN	11
3.3	PSYKOLOGISEN OMISTAJUUDEN VAIKUTUKSET	13
4	AMMATILLINEN KOULUTUS	15
4.1	AMMATTIKOULUTUKSEN TEHTÄVÄ SUOMESSA	15
4.2	LÄHIHOITAJAN TUTKINTO JA KOULUTUS TREDUSSA	16
4.2.1	<i>Lähihoitajan tutkinnon muodostuminen</i>	16
4.2.2	<i>Lähihoitajan tutkinto tänä päivänä</i>	17
4.3	AMMATILLISEN KOULUTUKSEN OPETUSSUUNNITELMA	19
4.3.1	<i>Opetussuunnitelman laatiminen</i>	19
4.3.2	<i>Kohti osaamisperusteisuutta – TUTKE 2</i>	23
5	TUTKIMUSPROSESSI	26
5.1	TUTKIMUSONGELMAN MÄÄRITTELY	26
5.2	TUTKIMUKSEN METODOLOGISET LÄHTÖKOHDAT	26
5.3	TOIMINTATUTKIMUS LÄHESTYMISTAPANA TUTKIMUKSEN TEKEMISEEN	29
5.4	AINEISTONKERUU	31
5.4.1	<i>Aineistonkeruun vaiheet</i>	31
5.4.2	<i>Teemahaastattelu</i>	33
5.5	TUTKIMUSAINESTON ANALYSOINTI	34
5.5.1	<i>Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostuminen</i>	37
5.5.2	<i>Yleisien merkitysverkostojen muodostuminen</i>	40
6	AMMATILLISTEN OPETTAJIEN TOIMIJUUS OPETUSSUUNNITELMAPROSESSISSA	45
6.1	OPETUSSUUNNITELMAPROSESSIN KUVAUS	46
6.2	YLEISET MERKITYSVERKOSTOT	47
6.3	TOIMIJUUTTA MAHDOLLISTAVAT TEKIJÄT	54
6.3.1	<i>Prosessin sosiokulttuuriset olosuhteet</i>	54
6.3.2	<i>Yksilön ammatillinen toiminta</i>	56
6.3.3	<i>Psykologisen omistajuuden syntyminen</i>	60
6.4	TOIMIJUUTTA RAIJOITTAVAT TEKIJÄT	62
6.4.1	<i>Osaamisperusteisuuden reformi</i>	62
6.4.2	<i>Työn organisointiin liittyvät tekijät</i>	64
6.4.3	<i>Psykologisen omistajuuden menettäminen</i>	66
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	69
7.1	AMMATILLINEN TOIMIJUUS OPETUSSUUNNITELMAPROSESSISSA	69
7.2	PSYKOLOGINEN OMISTAJUUS OPETUSSUUNNITELMATYÖSSÄ	72
7.3	TULOSTEN ARVIOINTI JA JATKOTUTKIMUSAIHEET	75
7.4	TUTKIMUSPROSESSIN LUOTETTAVUUDEN TARKASTELU	77
	LÄHTEET	80
	LIITTEET	87
	LIITE 1. OSAAMISPERUSTEISUUS SÄÄDÖKSISSÄ JA PERUSTEISSA	87
	LIITE 2. TEEMAHAASTATTELURUNKO	88
	LIITE 3. KIRJALLINEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA	90
	LIITE 4. TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE	91

1 JOHDANTO

Suomen väestörakenteen muutos tulee asettamaan uusia haasteita osaavan työvoiman saamiselle. Huomio kiinnittyy tulevaisuudessa ennen kaikkea osaavan ja ammattitaitoisen työvoiman kouluttamisen kysymyksiin. Haaste on erityisen suuri sosiaali- ja terveysalalla, sillä alaan sidotun työvoiman tarve tulee kasvamaan vuoteen 2025 mennessä 1,25 kertaisesti vuoden 2005 tasosta. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12.) Pirkanmaalla kasvun syynä on erityisesti nykyisen työvoiman siirtyminen eläkkeelle (Amkesu 2014, 16). Yhtenä keinona osaavan työvoiman kouluttamiseen on nähty ammatillisten oppilaitosten ja työelämän yhteyksien vahvistaminen. Koulutuksen tulisi siis vastata paremmin työelämän osaamistarpeita ja olla toteuttamistavoiltaan joustava erilaisille opiskelijoille. (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12.)

Työelämäyhteyksien kehittäminen ammatillisessa koulutuksessa aloitettiin Suomessa jo 1990-luvulla uudistamalla opetussuunnitelmia ja korostamalla työssäoppimisen tärkeyttä ammatillisissa opinnoissa (Opetushallitus 2014a, 7; 630/1998). Huolimatta kehittämistoimenpiteiden varhaisesta aloittamisesta aihe on edelleen ajankohtainen. Opetus- ja kulttuuriministeriön koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa (KESU) 2011–2016 on linjattu yhdeksi tavoitteeksi koulutuksen ja työelämän yhteyksien vahvistaminen. Osana näitä kehittämistoimia on TUTKE2-hanke (ks. kappale 4.3.2), jossa tarkoituksena on kehittää ammatillista koulutusta kohti osaamisperusteisempaa lähestymistapaa. Koulutuksen järjestäjän tulee siis ottaa huomioon entistä paremmin työelämän edellyttämät ammatilliset osaamistarpeet. Osaavan työvoiman kouluttamisen yhtenä edellytyksenä onkin ollut työelämän tarpeiden huomioiminen ammatillisen koulutuksen pohjana (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2012, 12). Työelämän tarpeiden ja käytännön hyödyn tavoittelemisen korostamista on myös kritisoitu. Esimerkiksi Karin Filanderin (2006, 4) mukaan tällaisen retoriikan takana on teoria, koulu ja opettajakielteisyys. Hänen mukaansa opettajat ovat menettämässä asemaansa asiantuntijoina ja tiedon tuottajina, koska työelämässä tapahtuvaa oppimista ja työelämään pohjautuvaa tietoa tai siellä hankittua osaamista pidetään arvokkaampana

(Filander 2006, 6). Tero Aution (2010, 123) mukaan osaamisen, eli performatiivisuuden korostamisen seurauksena keskustelua kasvatuksen ja sosiaalisen oikeudenmukaisuuden merkityksestä ei välttämättä enää käydä. Keskittyminen performatiivisuuteen välineellistää opetuksen, jolloin opetuksessa korostuu vain sen päämäärä, eli minkälaista osaamista koulutuksella saadaan tuotettua (Autio 2010, 122). Ammatilliseen koulutukseen tehdyt uudistukset ovatkin vaatineet opettajilta uudenlaista toimintatapaa. Opettajan työssä ei korostu enää niinkään opettaminen koulumaailmassa vaan yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa sekä opiskelijoiden työssäoppimisjaksoihin liittyvä organisointityö. (Vähäsantanen 2014, 130.)

Pro gradu- tutkielmani kytkeytyy tähän ajankohtaiseen aiheeseen, sillä tarkoituksena on tutkia opistokohtaisen osaamisperusteisen opetussuunnitelman laadintaprosessia ja siihen osallistuvien opettajien kokemuksia. Valitsin aiheen siksi, koska opetussuunnitelmien laadintaprosesseja on tutkittu erityisesti peruskouluasteella, mutta ammatillisissa oppilaitoksissa ei niinkään (Sunni 1995; Lindström 2003; Ropo 2001; Tuomainen 2007). Ammatillisten opettajien toimijuutta ei ole myöskään tutkittu paljon empiirisesti (Vähäsantanen 2014, 130). Vuoden 2006 ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmareformia tutkineen Vähäsantanen (2014, 130) mukaan opettajat kokivat, että opetussuunnitelmareformi tuli ylhäältä päin saneltuna, eikä heillä ollut mahdollisuutta vaikuttaa meneillä olevaan muutokseen. Osa tutkijoista näkeekin, että opetussuunnitelmien perusteet rajoittavat opettajien vapautta päättää omaa työtä koskevista asioista (Priestley ym. 2012, 192). Katja Vähäsantanen (2014, 130) mukaan opettajilla voi olla kuitenkin mahdollisuus vaikuttaa joihinkin työtään koskeviin päätöksiin yksilöllisen toimijuuden avulla. Tämän vuoksi onkin mielenkiintoista tutkia meneillä olevaa osaamisperusteisuuden reformia ja sitä, miten opettajien yksilöllinen toimijuus koetaan mahdolliseksi tässä muutosprosessissa. Vähäsantanen (2013; 2014) tutkimuksesta poiketen, tässä tutkimuksessa tutkitaan opetussuunnitelman laadintaprosessia, eikä opetussuunnitelman toteutusvaihetta. Tutkimuksen tulokset voivat siis auttaa hahmottamaan niitä opettajien yksilöllisiä keinoja, joita opetussuunnitelman muutosprosessissa käytetään.

Valitsemani tutkimusaihe on minulle aikaisemman ammattini puolesta läheinen, sillä olen työskennellyt sosiaalialalla vuodesta 2009 lähtien ja päässyt osaltani seuraamaan lähihoitajien ammatillista toimintaa työelämässä. Olen myös ohjannut lähihoitajaopiskelijoita heidän työssäoppimisjaksoilla, jolloin minulla on ollut mahdollisuus päästä tutustumaan lähihoitajan koulutuksen rakenteeseen sekä erityisesti työpaikalla tapahtuvaan oppimiseen. Nämä aikaisemmat kokemukset ovat osaltaan rajanneet pro graduni aihetta koskemaan erityisesti lähihoitajien

perustutkinnon opetussuunnitelmaprosessia. Tarkoituksenani on tutkia miten Tredun lähihoitajien osaamisperustaisen opetussuunnitelman suunnitteluprosessi toteutuu ja minkälaisia kokemuksia opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvilla on omasta toimijuudestaan prosessissa. Erityisesti mielenkiintona on selvittää erilaisten toimijoiden asemaa prosessissa ja sitä, miten autonomisena tai rajoittuneena he kokevat toimintansa prosessissa. Tutkimuksessa käytetään toimintatutkimusta viitekehyksenä, jolloin tarkoituksena on pyrkiä tutkitun prosessin kehittämiseen. Tutkimuksen aineisto kerättiin teemahaastatteluilla yhdeksältä (n=9) opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvalla opettajalta. Opettajista kolme toimi prosessissa koordinaattorin roolissa ja kuusi opintokokonaisuuksia suunnittelevina opettajina. Esittelen aluksi tutkimukselle valitun teoreettisen viitekehyksen, jonka jälkeen selvennän tutkimusprosessin kulun. Tutkimusprosessin kuvaamisen jälkeen tuon esiin tutkimuksen keskeiset tulokset ja niiden yhteyden aiheen muihin tutkimuksiin ja teoreettiseen keskusteluun. Lopuksi pohdin sitä, miten tuloksia voidaan hyödyntää Tredun toiminnan kehittämisessä ja muissa yhteyksissä. Tulosten hyödynnettävyyden arviointia tehtiin joulukuussa 2015 järjestetyssä oppimiskahvilassa, johon osallistui opettajia ja päälliköitä Tredusta ja TAMKin ammatillisesta opettajakoulutuksesta. Tarkoituksenani on ollut näin varmistaa, että tutkimuksesta saatava hyöty välittyisi paremmin käytännön toimijoille.

2 TOIMIJUUS

2.1 Keskustelu toimijuudesta

Toimijuuden tutkimus on ollut vilkasta erityisesti sosiaalitieteiden, psykologian, antropologian ja sukupuolentutkimuksen parissa (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2013, 45). Erityisesti kiinnostuksen kohteena on ollut se, onko ihminen autonominen eli vapaa toimimaan haluamallaan tavalla vai määrittääkö hänen toimintaansa pelkät rakenteelliset tekijät. Pentti Moilanen (1999, 98) jakaa nämä näkökulmat agenttikausalismiin ja rakenteellisen kausalismiin. Agenttikausalismien mukaan ihminen aiheuttaa itse oman toimintansa seuraukset. Tämä näkökulma tukee ihmistä autonomisena olentona, jonka toiminnan syyt ovat lähtöisin hänestä itsestään. Rakenteellisen kausaalisuuden mukaan ilmiöiden syynä ovat puolestaan rakenteelliset tekijät. Tämä käsittää myös sosiaaliset rakenteet, kuten erilaiset yhteisöt ja niiden toimintatavat. Rakenteellisessa kausaalisuudessa ajatellaan, että ihmisen toimintaa pakottavat ja ohjaavat ulkoiset olosuhteet.

Keskustelu toimijuudesta liittyy siis sosiaalisten rakenteiden ja yksilön toiminnan väliseen suhteeseen ja niiden määräytyneisyyden pohtimiseen. Toisaalta tällainen dikotominen jaottelu voidaan nähdä keinotekoisena ja ongelmallisena. Sen sijaan toimijuutta voidaan tarkastella rakenteiden ja yksilön autonomian välisenä vuoropuheluna. Erilaiset teoreettiset orientaatiot ja traditiot määrittelevät sitä, mistä näkökulmasta toimijuutta tarkastellaan ja miten tutkimuksessa suhtaudutaan kysymykseen rakenteiden ja yksilön välisestä suhteesta. Esittelen seuraavaksi joitakin keskeisiä tapoja tarkastella toimijuutta.

2.2 Toimijuuden tutkimustraditiot

Toimijuus on ollut suosittu tutkimus- ja keskusteluaihe eri tiedealoilla. Yksi tapa erotella perinteet toisistaan on Jyväskylän yliopiston Proagent-tutkimushankkeen myötä tehty selvitys eri

toimijuusperinteistä. (Eteläpelto, Vähäsantanen, Hökkä & Paloniemi 2014; 2013.) Selvityksessä tarkasteltiin tieteellisissä julkaisuissa toimijuudesta käytyjä keskusteluja, joiden pohjalta muodostettiin neljä toimijuus-traditiota. Nämä traditiot ovat:

- 1) Yhteiskuntatieteellinen traditio
- 2) Post-Strukturalistinen naistutkimus
- 3) Elämänkulututkimuksen traditio
- 4) Sosiokulttuurinen lähestymistapa

Yhteiskunnallista traditiota edustavat Eteläpellon ym. (2013) mukaan esimerkiksi Anthony Giddensin ja Margaret Archerin toimijuusteoriat. Giddens näkee toimijuuden ihmisen intentionaalisina tekoina seuraamuksineen. Hänen mukaansa toimijan agenttisiin tekoihin liittyy aina valtaa ja toimijuuden edellytyksenä on valta. Giddensin teoria ei ota huomioon toimijoiden identiteettejä. (ks. Giddens 1984; Giddens 1991, 75.) Margaret Archerin toimijuusteoria on kritiikki sosiaalikonstruktionismia vastaan, jossa tiedon oletetaan syntyvän diskursiivisesti. Tällöin toimijuus voidaan nähdä vain jonkin diskursiivisen rakenteellisen toiminnan tuloksena, eikä yksilöllistä toimijuutta voida huomioida. Archerin mukaan sosiaalinen konstruktionismi ei ota huomioon ihmisen todellisuussuhteen monitahoisuutta vaan tyytyy katselemaan todellisuutta diskursiivisesti. Archerin mukaan todellisuussuhde maailmaan todentuu kuitenkin kolmitasoisesti. Kolmitasoisuus koostuu diskursiivisten, praktisten ja ruumiillisten suhteiden kautta. Toiminta ei siis ole pelkästään diskursiivista vaan myös praktista ja rakenteita muuttavaa toimintaa. Teorian mukaan toimijan teot ovat tavoitteellisia ja toimijan identiteetti huomioidaan prosessissa. (Eteläpelto ym. 2013; Archer 2000, 9; 255.)

Post-strukturalistisessa naistutkimuksessa toimijuuskysymyksiä on tarkasteltu erityisesti naisten toimijuuden näkökulmasta (ks. Gordon 2005). Naisten toimijuuden tutkimista on tehty Suomessa erityisesti koulutuksen ja kasvatuksen parissa. Aihe on ollut suosittu monilla kasvatuksen eri kentillä, kuten varhaiskasvatuksessa, peruskoulutuksessa sekä aikuiskasvatuksessa (ks. esim. Saarinen 2009; Lahelma 2009; Ylitapio-Mäntylä 2009). Post-strukturalistinen naistutkimus keskittyy erityisesti diskursiivisten toimintojen tutkimiseen, eli siihen miten todellisuutta rakennetaan kielellisesti. Tausta-ajatuksena on, että diskursiivisesti rakennetuilla käytännöillä voidaan mahdollistaa tai rajoittaa yksilöiden toimijuutta.

Toisille diskurssit sallivat subjektiivisuuden ja sen toteuttaminen, kun toisissa yhteyksissä diskurssit objektivivat toimijoita ja rajoittavat heidän mahdollisuuksiaan toimia. (Eteläpelto ym. 2013, 51.) Eteläpellon ym. (2013, 52–54) mukaan post-strukturalistisessa naistutkimuksessa toimijuutta käsitellään vahvan tai välittävän näkökulman mukaisesti. Vahvassa näkökulmassa toimijuutta tarkastellaan kollektiivisten diskurssien tasolla. Sen mukaan yksilöt ovat olemassa diskurssien kautta ja yksilö nähdään alisteisena vallitseville diskursseille. Välittävä näkökulma taas pitää toimijan minä-tunnetta, identiteettiä ja subjektiutta keskiössä. Toimijuutta tarkastellaan ihmisten elettyinä kokemuksina sosiaalisista suhteistaan sekä heidän kyvystään toimintaan ja itsereflektioon. Diskursiivisia ehtoja pidetään tärkeinä, mutta niiden ei uskota selittävän koko toimijuutta. Sen sijaan korostetaan toimijan intentioita ja refleksiivisyyttä.

Elämänkulututkimuksen traditiossa keskitytään yksilön tapoihin rakentaa omaa elämänkulkuaan valintojensa avulla. Traditiossa korostuu toiminnan historiallisuus ja jatkuvuus. Toimija rakentaa omaa elämänkulkuaan valintojen ja tulevaisuusorientaation avulla. Esimerkiksi Giddensin elämänpolitiikka-käsite voidaan nähdä olevan yhteydessä yksilön elämänkulun rakentamiseen (ks. Giddens 1991, 214). Elämänkulututkimuksessa toimijan identiteetti huomioidaan ja sitä pidetään tärkeänä, sillä sen nähdään vaikuttavan yksilön tekemiin valintoihin. Rakenteelliset tekijät nähdään yksilön toimijuudelle mahdollisuuksina ja rajoitteina. (Eteläpelto ym. 2013, 57–58.)

Sosiokulttuurisessa lähestymistavassa voidaan tarkastella toimijuutta kahdesta eri suuntauksesta käsin. Nämä ovat objektikeskeinen ja subjektilähtöinen lähestymistapa toimijuuteen. Objektikeskeisessä lähestymistavassa yksilön toimijuus nähdään alisteisena työn kohteelle tai työvälineille. (Eteläpelto ym. 2014.) Objektikeskeinen lähestymistapa on esimerkiksi Leontievin toiminnan teoria (Leontiev 2014). Leontievin toiminnan teoriassa keskityttiin tutkimaan työyhteisöjä. Objektikeskeisissä lähestymistavoissa keskeistä on työväline tai työn kohde, jotka määrittävät minkälaista toimijuutta yksilöllä tai yhteisöllä on tilanteessa mahdollista toteuttaa. Tällöin subjektiviteettia ja identiteettiä ei oteta huomioon. Objektikeskeinen lähestymistapa oli suosittu erityisesti vanhemmissa sosiokulttuurista toimijuutta käsittelevissä artikkeleissa. (Eteläpelto ym. 2013, 55.)

Lisäksi esimerkiksi Etienne Wengerin (1998) käytäntöyhteisöt voidaan nähdä osana objektikeskeistä lähestymistapaa. Siinä situationaalinen tilanne määrittelee, minkälaisia toimijuuksia yhteisöissä yksilöille mahdollistuu ja miten eri artefaktit sekä yhteisön toimintatavat mahdollistavat toimintaa yhteisössä. Subjektilähtöisessä lähestymistavassa yksilöt taas nähdään aktiivisina toimijoina

suhteessa sosiaaliseen maailmaan. Subjektiivisuus ilmenee yksilön päätöksinä mihin hän toiminnallaan osallistuu. Yksilö ja sosiaalinen todellisuus nähdään analyttisesti erillään oleviksi, mutta kuitenkin keskinäisesti toisistaan riippuvaisina tekijöinä. (Eteläpelto ym. 2014.)

Teoreettisen orientaation lisäksi toimijuuden tutkimisessa tulisi ottaa huomioon se, millä tasolla toimijuutta halutaan tarkastella. Nämä kolme tasoa ovat makro-, meso- ja mikrotaso. Makrotasolla voidaan keskittyä analysoimaan erilaisia rakenteita ja millaista toimintatilaa nämä rakenteet tuottavat toimijuudelle. Makrotaso voi käsittää esimerkiksi yhteiskunnallisen tason ja siihen liittyvät käytännöt. Meso- eli yhteisöjen tasolla toimijuuden käsitettä voidaan tarkastella valtajärjestelmien, käytäntöjen ja yhteisöjen sisäisten toimintatapojen kautta. Mikrotasolla taas voidaan tutkia sitä miten yksilöt itse määrittelevät omaa toimijuuttaan. Mitä he kykenevät, osaavat tai tekevät tietyissä konteksteissa ja tilanteissa. (Ojala, Palmu & Saarinen 2009, 15–16.)

Tässä tutkimuksessa keskityn tarkastelemaan toimijuutta ensisijaisesti mikrotasolla eli sitä miten yksilöt kokevat oman toimijuutensa opetussuunnitelmaprosessissa. Tarkastelen toimijuutta subjektilähtöisellä sosiokulttuurisella lähestymistavalla, jolloin voidaan huomioida yksilön intentionaalinen toiminta, mutta samalla tunnustaa yksilön toiminnan ja rakenteiden välinen keskinäinen riippuvaisuus. Huomioin kuitenkin myös sosiokulttuurisen kontekstin, jossa toimijat toimivat, jonka vuoksi toimijuutta tarkastellaan myös meso- ja makrotasoilla.

2.3 Subjektilähtöinen sosiokulttuurinen lähestymistapa toimijuuteen

Sosiokulttuurisen oppimisen teoreetikkona on tullut tunnetuksi erityisesti venäläinen Lev Vygotsky. Vygotskya kiinnosti erityisesti se, miten ihmisen psykologiset rakenteet ja toiminta kehittyvät. Hän kehitteli idean välittyneestä toiminnasta, jota kutsutaan myös medioinniksi. Vygotskyn mukaan ihminen ei reagoi vain vaistonvaraisesti ulkoisiin ärsykkeisiin, eli objekteihin vaan ihmisen toiminta välittyy erilaisten kulttuuristen välineiden, työkalujen, kielen sekä merkki- ja symbolijärjestelmien välityksellä. Näitä kulttuurisia välineitä ja työkaluja kutsutaan artefakteiksi. (Vygotsky 1978, 40; 54; 127)

Artefaktien rooli on kaksisuuntainen. Ne toisaalta ohjaavat ihmisten toimintaa, mutta myös mahdollistavat toiminnan kehittymisen. Artefaktit ovat itsessään tyhjiä, eli ne eivät tee itsenäisesti mitään. Niihin liittyy kuitenkin aina toimintaa mahdollistavia ja rajoittavia piirteitä. (Wertsch, del Rio & Alvarez 1995, 22–23.) Opetussuunnitelmien perusteet voidaan nähdä opettajan työtä ohjaavana ja tukevana artefaktina (Lasky 2005, 900). Opetushallituksen julkaisemat opetussuunnitelmien

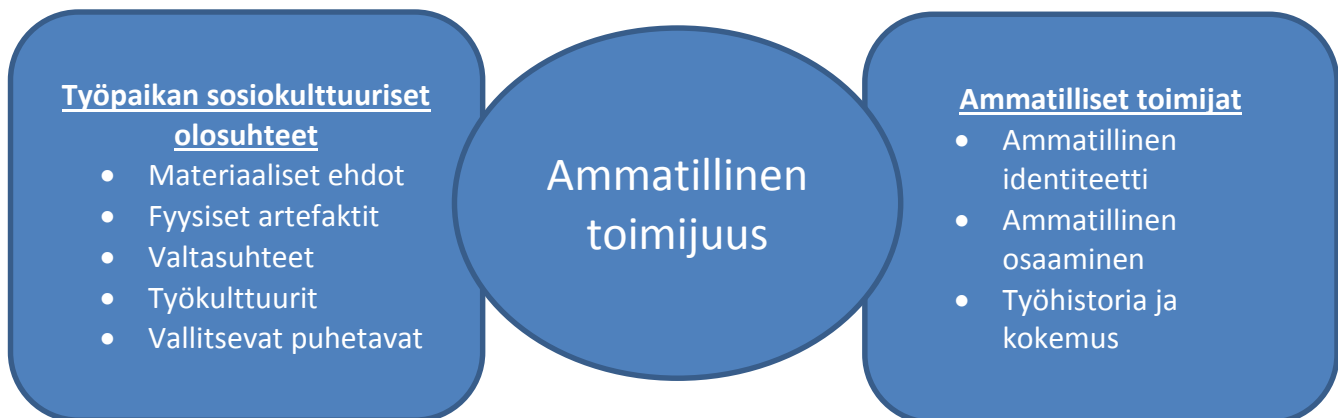
perusteet eivät sellaisenaan tee mitään, mutta kun opettaja ottaa ne käyttöön suunnitellessa uutta opetussuunnitelmaa, saa artefakti uudenlaisen merkityksen. Artefaktien välityksellä tapahtuva toiminta tekee siis artefaktit eläviksi ja mahdollistaa toiminnan ohjaamisen sekä sen kehittymisen. Yksilön toimijuus on osaltaan edellytyksenä sosiaalisille ja rakenteellisille muutoksille ja sen vuoksi tärkeä tutkimuskohde (Billett 2006a, 59). Yksilön toimijuus määrittyy siis suhteessa käytössä oleviin artefakteihin sekä työn kohteeseen. Opettajien työtä voivat ohjata kuitenkin myös muut sosiokulttuuriset olosuhteet, kuten opetussuunnitelmatyöhön varatut resurssit, työyhteisön normit sekä poliittiset ohjeistukset. (Lasky 2005, 900–901.)

Subjektilähtöinen sosiokulttuurinen lähestymistapa toimijuuteen on huomioitu kasvatustieteen tutkimuksen parissa. (Billett 2006a; Vähäsantanen 2013). Tarpeena subjektilähtöisen näkökulman huomioimiseen voidaan nähdä ainakin objektikeskeisen lähestymistavan rajoittuneisuus. Esimerkiksi Billett (2006a) korostaa, että toimijuutta tutkittaessa tulisi ottaa huomioon myös yksilön oma toiminta ja uskomukset, sillä niiden voidaan nähdä heijastavan yksilöllistä toimijuutta. Yksilön toimijuuden alistaminen ympäristön ja artefaktien tarkkailulle ei tuo esiin sitä monimuotoisuutta, jota yksilön toimintaan liittyy.

Esimerkiksi työyhteisössä objektikeskeinen lähestymistapa olettaisi työntekijän ottavan oman roolinsa valmiina sen sijaan, että hän aktiivisesti osallistuisi roolinsa määrittelyyn (Vähäsantanen 2013, 23). Objektikeskeinen ja sosiokulttuuristen ympäristöjen tutkiminen ei itsessään riitä kertomaan minkälainen yksilön toimijuus tietyssä tilanteessa on. Lisäksi objekteja tutkittaessa unohdetaan yksilön vaikutusmahdollisuudet kulttuurin ja yhteisöjen kehittämisessä (Billett 2006a, 59). Subjektilähtöinen lähestymistapa ei kuitenkaan kiellä artefaktien ja sosiokulttuuristen olosuhteiden merkitystä, mutta se ottaa huomioon, että yksilön ajattelu, toiminta ja oppiminen ovat aina riippuvaisia ympäröivästä sosiokulttuurisesti ympäristöstä. (Eteläpelto ym. 2013, 57.)

Usein myös unohdetaan tarkastella yksilön aikaisempia kokemuksia tutkittavasta toiminnasta. Esimerkiksi aikaisemmat kokemukset samasta tilanteesta saattavat vaikuttaa siihen, miten toiminta ohjautuu tässä hetkessä. Ei ole siis merkityksetöntä onko tilanne, jossa toimija toimii hänelle ennestään tuttu vai osallistuuko hän siihen ensimmäistä kertaa. Eteläpelto ym. (2013, 62) ovat soveltaneet erilaisia toimijuuden tutkimustraditioita ja muodostaneet niistä subjektilähtöisen sosiokulttuurisen lähestymistavan toimijuuteen. Teoriassa korostuu erityisesti ammatillinen toimijuus, jonka voidaan nähdä soveltuvan myös tämän pro gradu- tutkielman aiheeseen, sillä opetussuunnitelman suunnittelemineen on osa opettajien työtä ja tapahtuu ammatillisissa ympäristöissä. Eteläpellon ym. (2013, 62) mukaan subjektiakeskeisessä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa on keskeistä, että:

1. Ammatillinen toimijuus ilmenee kun toimijat toimivat, tekevät valintoja, ottavat kantaa, vaikuttaen heidän työhönsä ja yksilöllisiin identiteetteihin.
2. Toimijuutta toteutetaan aina jotakin tarkoitusta varten, jossakin sosiokulttuurisessa ympäristössä tai olosuhteissa niiden mahdollistamina/rajoittamina.
3. Ammatillinen toimijuus on läheisesti kietoutunut ammattilaisen työsidonnaiseen identiteettiin, eettisiin sitoumuksiin, kiinnostuksen kohteisiin ja tavoitteisiin.
4. Ammattilaisten aikaisemmat kokemukset, tietämys ja kompetenssit vaikuttavat ammatillisen toimijuuden toteuttamiseen työssä.
5. Yksilöt ja sosiaaliset rakenteet ovat analyttisesti erillään, mutta vaikuttavat toisiinsa.
6. Toimijoilla on kolmitasoinen suhde maailmaan; diskursiivinen, praktinen ja ruumiillinen.
7. Ammatillista toimijuutta tarvitaan erityisesti kun halutaan kehittää omaa työtä tai työyhteisöjä. Sitä tarvitaan myös ammatilliseen oppimiseen ja uudenlaisten työhön liittyvien identiteettien neuvottelemiseen muuttuvissa työkäytännöissä.



Kuvio 1. Ammatillinen toimijuus ja sosiokulttuuriset olosuhteet (Eteläpelto ym. 2014)

3 PSYKOLOGINEN OMISTAJUUS

3.1 Psykologisen omistajuuden motiivit

Ihmiselle on tyypillistä kokea yhteyttä oman itsensä ja erilaisten kohteiden välillä. Tällaisia kohteita voivat olla esimerkiksi paikat, tavarat, ideat tai ihmiset. Psykologisella omistajuudella tarkoitetaan sellaista tunnetta, missä ihminen kokee, että jokin esine tai idea on hänen tai osa häntä. Kyseessä voi olla myös jaettu omistajuuden kohde, jolloin kohde voidaan nähdä olevan ”meidän” sen sijaan, että se olisi pelkästään ”minun”. Omistajuuden kohteet voidaan jakaa materiaalisiin ja ei-materiaalisiin kohteisiin. Materiaalisia kohteita ovat konkreettinen työ tai jokin väline kun taas ei-materiaalisia ovat ideat ja ajatukset. (Pierce, Jussila & Cummings 2009, 481.) Asioiden omistamishalu on siis osa meitä ja sen voidaan nähdä heijastavan myös henkilön identiteettiä ja minuutta sekä niiden jatkuvuutta. Psykologisen omistajuuden kokeminen tuottaa ihmiselle monia myönteisiä vaikutuksia, kun taas omistajuuden menettäminen kielteisiä vaikutuksia. Toisaalta työorganisaatioissa kaikissa tilanteissa vahva omistajuuden tunne ei välttämättä ole hyväksi, jolloin sen syntymistä voi olla tarpeen kontrolloida. (Pierce, Kostova & Dirks 2001, 299; 307.)

Psykologiseen omistajuuden ihmistä motivoi Piercen ym. (2001, 300) mukaan kolme tekijää, jotka ovat *tehokkuus ja vaikuttavuus, oma identiteetti sekä kuulumisen tarve*. Kukin näistä motiiveista edesauttaa psykologisen omistajuuden syntyä, mutta ne eivät itsessään aiheuta sen syntymistä. Niitä kaikkia kuitenkin tarvitaan omistajuuden tunteen syntymiseksi. *Tehokkuuteen ja vaikuttavuuteen* liittyvä motiivi ilmenee ihmisen haluna kontrolloida tai tuntea hallinnan tunnetta kohdetta kohtaan. Tehokkuuden ja vaikuttavuuden tunne välittyy kun työntekijä huomaa voivansa vaikuttaa ympäristöönsä. Ympäristöön vaikuttaminen tuottaa henkilöllä käsityksen siitä, että hän on vaikuttanut ympäristöön, eli hän on vaikutuksen aiheuttaja. Omistajuuden tunteen syntymistä edistää, kun työntekijä huomaa oman toimintansa vaikuttavan ympäristöön. Sellaiset työt, jotka vaativat monimutkaista toimintaa, kuten ajattelua ja suunnittelua, tuottavat helpommin tehokkuuden ja vaikuttavuuden motiivin ilmenemisen. Tämä johtuu siitä, että monimutkaiset työtehtävät antavat työntekijälle suuremman vapauden päättää miten työtä tehdään, joka mahdollistaa monipuolisemman

toimijuuden ja sitä myötä erilaisten taitojen hyödyntämisen työn apuna. (Pierce, Jussila & Cummings 2009, 482.)

Oman identiteetin motiivi puolestaan liittyy omistajuuden tunteeseen siten, että omistaminen on yhteydessä yksilön identiteettiin. Kun työntekijä on vuorovaikutuksessa omistamansa kohteen kanssa ja antaa tälle kohteelle merkityksiä, ne kytkeytyvät osaksi hänen omaa identiteettiä ja minäkuvaansa. Omistajuuden kautta ihminen voi siis kertoa kuka hän on, mihin hän haluaa toiminnallaan liittyä ja minkä hän kokee tärkeäksi. Omistamisen kohteesta tulee siis osa minuutta. (Dittmar 1992, 86.) Kuten tehokkuuden ja vaikuttamisen motiivin kohdalla, monimutkaiset työtehtävät mahdollistavat helpommin myös oman identiteetin kytkemisen osaksi työtä ja sen tulosta. Monimutkaisissa työtehtävissä työntekijällä on enemmän mahdollisuuksia käyttää omaa harkintakykyä ja autonomiaa, jonka vuoksi tehdyt valinnat kytketään helpommin osaksi omaa identiteettiä kuin sellaisissa työtehtävissä, jotka ovat tarkasti ennalta ohjattuja. Oman identiteetin jatkumo näkyy siis helpommin sellaisissa työtehtävissä, jossa työntekijä voi vaikuttaa omaan työhönsä ja sen lopputulokseen. (Pierce ym. 2009, 483.)

Kuulumisen tarve liittyy omistamisen tunteeseen siten, että omistamisen kautta ihminen kokee jonkin tietyn tilan omakseen. Kun ihmiselle syntyy tarve omistaa jokin kohde, niin hän käyttää aikaa ja energiaa tämän kohteen hallitsemiseen. Tavoitteena on siis tuntea kuuluvansa johonkin paikkaan, jolloin tilasta tai paikasta tulee ihmiselle läheinen. Tilalla ja paikalla viitataan psyykkiseen tilaan, jonka henkilö saavuttaa kun tietty omistajuus on saavutettu. (Pierce ym. 2001, 300.) Esimerkiksi tietty työrooli voidaan kokea omaksi, jolloin se voidaan nähdä myös eräänlaisena tilana tai positiona, jossa työntekijä kokee olonsa hyväksi. Piercen ym. (2009, 484) mukaan sellaiset tilanteet, joissa työntekijä voi vaikuttaa ympäristöön enemmän, koetaan myös helpommin paikoiksi, johon halutaan kuulua.

3.2 *Psykologisen omistajuuden syntyminen*

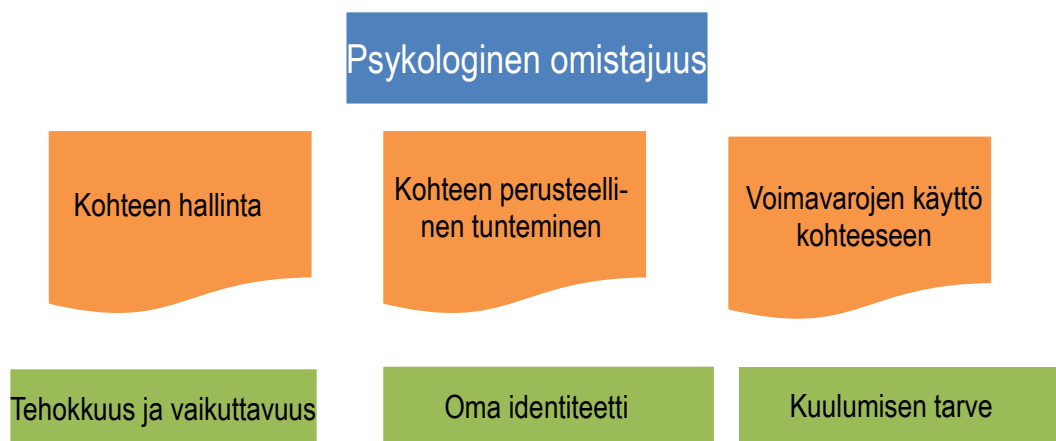
Psykologisen omistajuuden syntymisen on nähty tapahtuvan kolmen väylän kautta. Nämä kolme väylää ovat *kohteen hallinta, kohteen perusteellinen tunteminen ja voimavarojen käyttäminen kohteeseen*. (Pierce ym. 2001, 301.) Seuraavaksi erittelen tarkemmin mitä milläkin väylällä tarkoitetaan.

Kohteen hallinta on keskeisin väylä, jonka kautta psykologista omistajuutta syntyy. Tässä yhteydessä omistajuudella tarkoitetaan sitä tapaa, jolla henkilö käsittelee ja hallitsee omistuksen kohdetta.

Kohteen hallitseminen ja siihen pyrkiminen puolestaan johtaa psykologisen omistajuuden tunteen syntymiseen. Mitä enemmän kohdetta hallitaan, sitä enemmän se koetaan myös osaksi itseä. Puolestaan ne kohteet, joita henkilö ei hallitse tai jota muut hallitsevat, ei koeta niin vahvasti osaksi itseä. Työyhteisöissä on lukuisia eri mahdollisuuksia, jossa työntekijä voi harjoittaa kohteen hallintaa ja sitä myötä saada työstä omistajuuden tunnetta. Oman työn suunnittelu on yksi esimerkki tällaisesta kohteesta. Sellaisissa työtehtävissä missä työntekijällä on paljon autonomiaa suhteessa omaan työhön, on myös todettu olevan enemmän mahdollisuuksia hallita työn kohteita ja sitä kautta saavuttaa omistajuuden tunnetta. Puolestaan sellaiset työt missä työn organisointi on hyvin keskitettyä ja työntekijällä ei ole mahdollisuutta vaikuttaa työhönsä, työntekijät kokevat, että mikään ei ole ”heidän”. Omistajuuden tunnetta ei siis synny tällöin yhtä helposti. (Pierce ym. 2001, 301.)

Kohteen perusteellinen tunteminen taas viittaa sellaiseen tilaan, jossa henkilöllä on vahva side omistamisen kohteeseen. Henkilöllä on siis jotain sellaista läheistä tietoa kohteesta, joka saa henkilön liittämään kohteen läheisesti omaan identiteettiin. (Pierce ym. 2001, 301.) Esimerkiksi opetussuunnitelmaprosessissa opettajat suunnittelevat heille läheisiä opintokokonaisuuksia, joista heille on kertynyt niin työkokemusta kentältä kuin opetettavana kokonaisuutena. Mitä enemmän henkilöllä on tietoa tai osaamista kyseisestä kohteesta, niin sitä läheisempi suhde hänelle kehittyy suhteessa kohteeseen ja sitä myötä suurempi omistajuuden tunne. Sitoutumiseen vaikuttaa myös ajanjakso jota kohteen tuntemisen käytetään. Mitä pidempi ajanjakso kohteeseen on luotu, sitä helpommin ihminen ajattelee tuntevansa kohteen paremmin. (Pierce ym. 2001, 301.)

Voimavarojen käyttäminen kohteeseen vaikuttaa siihen miten psykologista omistajuutta syntyy. Mitä enemmän ihminen käyttää aikaa ja resurssejaan kohteeseen, sitä enemmän hän kokee kohteen kanssa läheisyyttä ja saa aikaan myös psykologista omistajuuden tunnetta. Henkilön käyttäessä asiantuntijuuttaan, tietotaitoaan ja ideoitaan työhön hän voi tuntea, että omalla toiminnalla on vaikutettu jonkin uuden kohteen syntymiseen, jonka seurauksena kohde koetaan entistä enemmän osaksi omaa itseä. (Pierce ym. 2001, 302.)



Kuvio 2. Psykologisen omistajuuden juuret (vihreällä) ja keskeiset väylät omistajuuden muodostumiseen (Oranssi)

3.3 Psykologisen omistajuuden vaikutukset

Piercen ym. (2009, 489) esittelevät Hackmanin ja Oldhamin (1976) tutkimuksiin perustuen, että psykologisen omistajuuden hyödyt liittyvät työmotivaation, työtyytyväisyyden ja tehokkuuden lisääntymiseen. Myös O'Driscollin ym. (2006) tutkimusten mukaan työn psykologinen omistajuus edistää työntekijän tehokkuutta. Psykologisen omistajuuden hyödyt liittyvät myös työntekijän vastuullisuuden lisääntymiseen. Kun ihminen kokee psykologista omistajuutta työhönsä, hän myös sitoutuu paremmin organisaatioon ja sen tavoitteisiin. Hän kokee olevansa velvollinen kantamaan yhteistä taakkaa.

Velvollisuuden tunne sitouttaa työntekijää investoimaan omaa aikaansa organisaation hyväksi. Kun koettu työn omistajuus liitetään omaan identiteettiin, sitä halutaan puolustaa, joka puolestaan mahdollistaa tehostetun vastuullisuuden tunteen omista työtuloksista. Psykologisen omistajuuden tuntemukset liittyvät myös siihen, miten muutoksiin suhtaudutaan. Sellaisiin muutoksiin joihin koetaan omistajuutta, eli jotka ovat edes osittain itsestä lähtöisiä, sitoudutaan paremmin kuin niihin, joissa omistajuuden tunnetta ei ole syntynyt. Tämä johtuu siitä, että yksilöstä lähtöisin oleva muutos tukee yksilön tahtoa hallita kohdetta sekä tunnetta siitä, että työhön voidaan vaikuttaa. Muutos kytkeytyy tällöin myös minän jatkuvuuteen ja siihen liittyvien omistajuuksien säilyttämiseen. (ks. Dirks, Cummings & Pasmore 1996 & Pierce ym. 2001, 302–303.)

Raija-Helena Niemelä (2013, 165–166) tutki väitöskirjassaan ammattikorkeakoulun opettajien psykologisen omistajuuden vaikutusta heidän työnsä eri osa-alueilla. Tutkimustulosten mukaan kun

opettajat kokevat työssään psykologista omistajuutta, heille kehittyy myös sisäisen yrittäjän piirteitä. Sisäisen yrittäjä on muutoshaluinen ja aloitekykyinen uutta luova työntekijä. Tällöin työntekijä kokee myös työn iloa ja sopeutuu tuleviin muutoksiin paremmin.

Psykologisen omistajuuden menettämiseen puolestaan liittyy vahvasti omistamisen kohteeseen liittyvää puolustamistarvetta ja negatiivisia tunteita. Omistajuuden menettäminen saattaa aiheuttaa omistajalleen turhautumista, ahdistusta sekä stressiä. Toisaalta omistaja voi pyrkiä vastustamaan omistajuuden menettämistä, joka voi olla haitaksi organisaation toiminnalle ja yhteistyön tekemiselle työntekijöiden kesken. (Pierce ym. 2001, 304.) Henkilö voi jopa suojella omistajuuden kohdetta niin tarkasti, ettei ole valmis jakamaan sitä muun työyhteisön kanssa. Tällöin puolustaminen saattaa johtaa työyhteisön ja sen jäsenten eristäytymiseen toisistaan, joka ei edistä yhteisten tavoitteiden saavuttamista. (Pierce ym. 2009, 489–490). Puolustamisen pyrkimyksenä on säilyttää henkilön yhteys omistuksen kohteeseen ja suojella yhteyden menettämistä ulkopuolisilta uhkatekijöiltä. Puolustaminen liittyy myös minän jatkuvuuden säilyttämiseen, sillä ihmisellä on tarve luoda ehyt kuva omasta identiteetistä. (Brown ym. 2005, 580 & Pierce ym. 2009, 489.) Pitää kuitenkin muistaa, että psykologisen omistajuuden kokeminen ei aina johda puolustautumisreaktioon niissä tilanteissa, jossa omaisuuden kohde on uhattuna. (Pierce ym. 2001, 304.)

4 AMMATILLINEN KOULUTUS

4.1 Ammattikoulutuksen tehtävä Suomessa

Ammatillisen koulutuksen tehtävää ja tavoitteita säädellään Suomessa lainsäädännöllä. Ammatillista koulutusta säätelevät yhdeksän keskeistä säädöstä ja määräystä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2014):

1. Laki ammatillisesta peruskoulutuksesta (787/2014) voimaan 1.8.2015
2. Laki ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (631/1998)
3. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta koulutuksesta (811/1998)
4. Valtioneuvoston asetus ammatillisesta aikuiskoulutuksesta (812/1998)
5. Valtioneuvoston asetus ammatillisen koulutuksen, lukiokoulutuksen ja perusopetuksen jälkeisen
6. valmistavan koulutuksen yhteisistä hakumenettelyistä (294/2014)
7. Valtioneuvoston päätös tutkintojen rakenteesta ja yhteisistä opinnoista ammatillisessa peruskoulutuksessa (213/1999)
8. Asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista (986/1998)
9. Valtioneuvoston asetus opetustoimen henkilöstön kelpoisuusvaatimuksista annetun asetuksen muuttamisesta (1168/2010)

Ammatillisen koulutuksen tehtävänä on ”kohottaa väestön ammatillista osaamista, kehittää työelämää ja vastata sen osaamistarpeita sekä edistää työllisyyttä” (L787/2014, 2§). Ammatillisen koulutuksen tavoitteena taas on ”antaa opiskelijoille ammatillisen perustutkinnon edellyttämä osaaminen ja ammattitaito sekä valmiuksia yrittäjyyteen. Koulutuksen tavoitteena on lisäksi tukea opiskelijoiden kehitystä hyviksi ja tasapainoisiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintovalmiuksien, ammatillisen kehittymisen, harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja” (L787/2014, 5§).

4.2 *Lähihoitajan tutkinto ja koulutus Tredussa*

4.2.1 Lähihoitajan tutkinnon muodostuminen

Sosiaali- ja terveysalan yhdistämistarvetta on pohdittu jo 1960-luvulta lähtien. Vuonna 1973 terveydenhuollon koulutuskomitean mietinnöissä otettiin kantaa sosiaali- ja terveysalan yhtenäisen tietoperustan tarpeeseen, vaikka koulutuksen yhdistämisestä ei tässä vaiheessa vielä puhuttu. 1980-luvulla kuntien keskusjärjestöt tekivät aloitteen koulutusten yhdistämisestä. Koulutusten yhdistystyötä suunnittelivat alkuun ammattikasvatushallitus, lääkintöhallitus ja sosiaalihuolto. Suunnitteluvastuu siirtyi 1990-luvun alussa opetusministeriön asettamalle sosiaali- ja terveydenhuollon koulutusrakennetyöryhmälle. Koulutuksen kehittämistä perusteltiin työelämän tarpeilla. Lähihoitajatutkinnon sijaan ehdotettiin myös kahden koulutusammatin perustamista, joka eriytyisi asiakkaiden iän perusteella. Tämä ikäjakauma olisi tehty lapsien, nuorten, aikuisten sekä vanhusten välille. (Järvinen 1993, 116–118.)

Vuonna 1991 päädyttiin kuitenkin aloittaa lähihoitajakoulutuksen toimivuutta selvittävä koulutuskokeilu. Opetushallituksen oppilaitoksille myöntämien pilotointilupien myötä sosiaali- ja terveysalan perustutkinto, eli lähihoitajan koulutus aloitettiin vuonna 1993. (Järvinen 1993, 118.) Lähihoitajan tutkinto muodostui kymmenestä eri tutkinnosta, joista terveydenhuollon tutkintoja olivat perushoitaja, mielenterveyshoitaja, hammashoitaja, lastenhoitaja, jalkojenhoitaja, kuntohoitaja sekä lääkintävahtimestari-sairaankuljettajan tutkinto. Sosiaalihuollon tutkintoja olivat kehitysvammaistenhoitajan, kodinhoitajan ja päivähoitajan tutkinnot. (Järvinen 1993, 118; Hakala & Tahvanainen 2009, 12.) Kullakin tutkinnolla on oma erityinen historiansa, joka poikkeaa toisistaan. Perushoitajan ja kodinhoitajan tutkinnoilla historiallinen kehitys jakaa kolme yhteistä piirrettä, joita ovat Raili Hakalan ja Sirpa Tahvanaisen (2009, 12) mukaan se, että molempien tutkintojen perusta on kotityössä ja vapaaehtoistyössä. Molempia tutkintoja yhdisti myös se, että ne kehittyivät erityisesti julkisen sektorin palkkatöiksi. Molempien tutkintojen kehitykseen kytkeytyi myös ammatillisten identiteettien ja tutkintojen nimien määrittämiseen liittyviä haasteita.

Uuden lähihoitajatutkinnon myötä tarkoituksena oli mahdollistaa ammattilaisten laaja-alainen liikkuvuus sosiaali- ja terveysalan palveluverkostossa. Lisäksi sen tuli edistää moniammatillisuutta

ja laaja-alaista ammatillista osaamista. (Hulkari 2006, 48.) Ennen lähihoitajan tutkintoa sosiaali- ja terveysalan koulutus oli jakautunut moneen eri tutkintoon. Yhdistämisen tavoitteena oli vastata myös paremmin asiakaskunnan tarpeisiin, sillä asiakkaiden tarpeet olivat hyvin monialaisia ja vaativat työntekijältä laaja-alaista osaamista. Koulutus kesti kaksi ja puoli vuotta, josta kaksi vuotta oli perusopintoja ja puoli vuotta erikoistumisopintoja. Tuolloin erikoistumissuuntauksia oli kahdeksan. Mielenkiintoista oli, ettei kuntoutumisesta tehty tuolloin omaa erikoistumisalaa, vaan opintoihin sisällytettiin 100 tuntia kuntoutuksen opetusta. Myöskään kehitysvammahoitajille ei tehty omaa suuntautumisalaa. Erikoistumissuuntauksien moninaisuuden vuoksi tutkinto oli kuitenkin eriytynyt osaamisen kohteiden mukaan ja laaja-alastamisen tavoitetta voidaan tästä syystä kritisoida. Erikoistumissuuntaukset jakoivat työntekijän osaamisen eri asiakasryhmiin (lapset, vanhukset) ja hoitopaikan (avo- ja laitoshuolto) mukaisesti. Aikaisemmat ammatit säilyivät siis myös uudessa tutkintorakenteessa. Monien suuntauksien perustamista perusteltiin sillä, että vaikka sosiaali- ja terveysalalla on pitkälti yhteinen tietopohja, niin käytännön työssä tiedon soveltaminen eroaa eri suuntauksissa. Yhteinen tutkintonimike kuitenkin mahdollisti paremman liikkuvuuden ja uudelleen kouluttautumisen, kun erikoissuuntausta vaihdettaessa ei tarvinnut opiskella kuin puoli vuotta saadakseen pätevyuden valittuun suuntaukseen. (Järvinen 1993, 117–118.)

4.2.2 Lähihoitajan tutkinto tänä päivänä

Sosiaali- ja terveysalan perustutkinnosta valmistuvat ammattilaiset ovat tutkintonimikkeeltään lähihoitajia. Lähihoitajien työ voi olla luonteeltaan kuntouttavaa, kasvatuksellista ja hoidollista sekä huolenpitoon pyrkivää. Opiskelijan valitsema osaamisala voi ohjata työllistymistä erilaisiin työtehtäviin. Työllistäjinä toimivat julkiset, yksityiset ja kolmannen sektorin työnantajat. Tämän lisäksi lähihoitajilla on mahdollisuus työllistyä myös itsenäisinä yrittäjinä. Suurin lähihoitajien työllistäjä on julkinen sektori, jossa työskentelee 70 % kaikista lähihoitajista. (Superliitto 2014.) Yksityisellä sektorilla työskentelevien määrä on kuitenkin kasvussa. Ammattiliitto Superin (2014) mukaan lähihoitajista 65 % työskentelee sosiaalihuollossa ja 35 % terveydenhuollon parissa. Sosiaali- ja terveysalalla työskennellään ihmisten kanssa ja heidän kokonaisvaltaisen hyvinvoinnin edistämiseksi, jolloin ammattilaiselta edellytetään laaja-alaista osaamista. Vaadittavaan osaamiseen kuuluu esimerkiksi ammattialan eettisten-, vuorovaikutus-, tietotekniikka- ja teknologia- taitojen hallinta. Työ edellyttää myös oman työhyvinvoinnin ylläpitoa ja jatkuvaa ammatillista kehittymistä. (Opetushallitus 2014c, 267.)

Sosiaali- ja terveysalan kehitys on riippuvainen kunnallisesta päätöksenteosta ja laajemmin myös valtiollisesta yhteiskunta-, talous- sekä sosiaali- ja terveystalousteoriasta. Väestörakenteen muutokset aiheuttavat muutoksia sosiaali- ja terveyspalveluiden kysynnälle ja näin ollen myös työntekijä ja osaamistarpeille. (Hulkari 2006, 49.) Lähihoitajille riittääkin tällä hetkellä töitä, sillä valmistuneista noin 85 % työllistyy. Prosenttiosuus on keskimääräisesti korkeampi kuin muissa ammattiryhmissä. (Superliitto 2014.) Lähihoitajien työllistymisen osaltaan varmistaa se, että sosiaalihuolto- (1301/2014) ja kansanterveyslaki (66/1972) velvoittavat kunnat järjestämään asukkailleen riittävät sosiaali- ja terveyspalvelut. Sosiaalihuoltolaki velvoittaa kunnat järjestämään asukkailleen yleiset ja erityiset sosiaali- terveyspalvelut. Uuden sosiaalihuoltolain (1301/2014) myötä palveluiden järjestämisen painotus siirtyy erityisistä palveluista enemmän yleisiin palveluihin. Tavoitteena on vahvistaa asiakkaiden yhdenvertaisuutta. Terveyspalveluiden järjestämistä velvoittaa puolestaan kansanterveyslaki (66/1972). Kunnat on velvoitettu järjestämään sosiaali- ja terveyspalvelut palvelut joko itse tai muilla tavoin, kuten ostamalla palvelut joko yksityisiltä tai kolmannen sektorin toimijoilta. Vireillä oleva Sote-uudistus tulee kuitenkin vielä vaikuttamaan palveluiden todelliseen järjestämisen muotoon ja näillä näkymin palveluiden järjestämisvastuu siirtyy kunnilta itsehallintoalueille (Sosiaali- ja terveysministeriö 2015).

Tulevaisuudessa lähihoitajan työnkuva keskittyy entistä enemmän kotona tapahtuvaan hoitoon ja ohjaustyöskentelyyn, sillä yleinen kansallinen linjaus on vähentää laitosasumista eri asiakasryhmissä ja tukea kotona asumista lisäämällä avohuollon palveluita. Sosiaali- ja terveysministeriön laatimat politiikkaohjelmat suosittelevat kuntia ottamaan näiden ohjelmien tavoitteet huomioon kuntien omissa sosiaalipoliittisissa ratkaisuissa. (ks. Sosiaali- ja terveysministeriö 2010; 2009 & Tampereen kaupunki 2015.) Politiikkaohjelmat toimivat siis valtion keinona ohjata poliittisesti sitä, mihin suuntaan kuntien tulisi kehittää heidän sosiaali- ja terveyspalveluitaan. Politiikkaohjelmien lisäksi yhteiskunnalliset muutokset, kuten väestön ikääntyminen asettaa haasteita lähihoitajien tulevaisuuden työlle. Väestön siirtyminen eläkkeelle osaltaan lisää sosiaali- ja terveyspalveluiden tarvetta ja samalla alalle työllistettävien määrää. (Opetushallitus 2014c, 267.)

Tampereen seudun ammattiopisto, eli Tredun on aloittanut toimintansa 1.1.2013. Tredun toiminnasta vastaa Tampereen kaupunki. Tredulla on tällä hetkellä toimintaa 20 toimipisteessä ympäriä Pirkanmaata. Nämä toimipisteet sijaitsevat Tampereella, Ylöjärvellä, Nokialla, Kangasalla,

Lempäälässä, Orivedellä, Ikaalisissa, Virroilla sekä Pirkkalassa. Tredu tarjoaa opintoja nuorille, aikuisille, oppisopimuksilla sekä työ- ja yritysälämälle. Koulutustarjonta koostuu perustutkinnoista, ammattitutkinnoista ja erityisammattitutkinnoista. Tredussa opiskelee noin 8000 nuorisopuolen sekä noin 8000 aikuisopiskelijaa. (Tredu 2015.)

Sosiaali- ja terveysalan perustutkintoa järjestetään Tredu toimesta Tampereella, Ikaalisissa, Ylöjärvellä ja Virroilla. Lähihoitajan tutkinto koostuu useista eri osaamisaloista (ennen koulutusohjelmat). Nykyiset osaamisalat ovat ensihoito, kuntoutus, lasten ja nuorten hoito ja kasvatusta, mielenterveys- ja päihdetyö, sairaanhoito ja huolenpito, suun terveydenhoito, vammaistyö sekä vanhustyö. (Tredu 2015.) Tutkinto koostuu 180 osaamispisteestä (osp), josta 135 osp on ammatillisia tutkinnon osia, 35 osp yhteisiä opintoja ja 10 osp vapaasti valittavia opintoja.

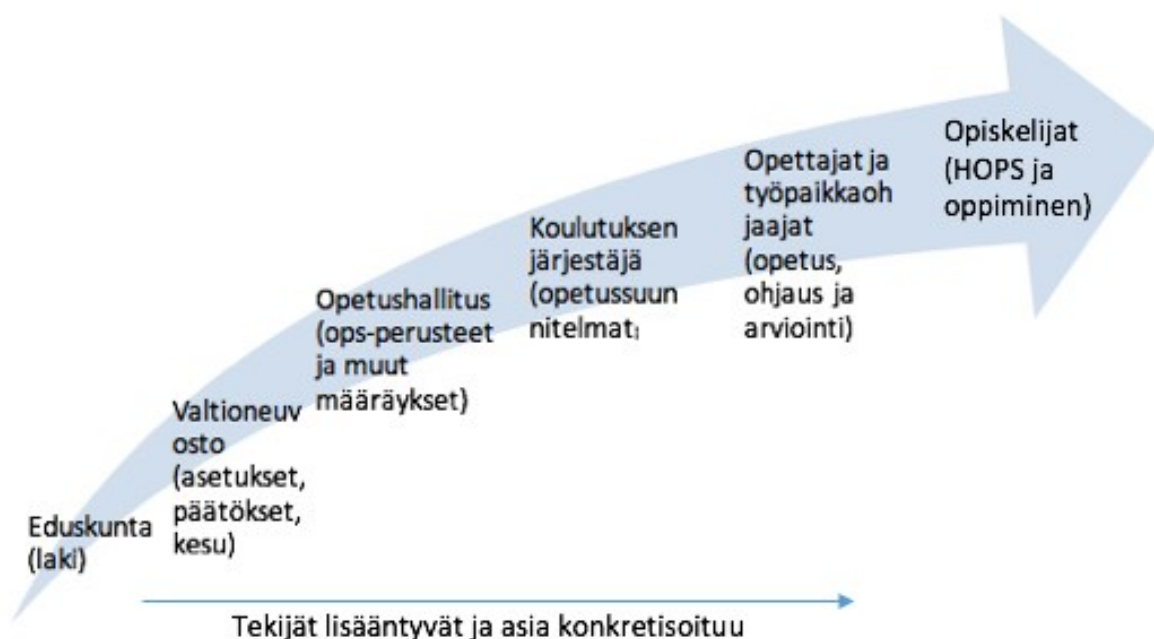
4.3 Ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelma

4.3.1 Opetussuunnitelman laatiminen

Opetussuunnitelman käsitettä voi lähestyä monesta eri näkökulmasta. On tärkeää erottaa mistä opetussuunnitelman käsitelmäritelmästä milloinkin puhutaan. Opetussuunnitelmaa voidaan tarkastella esimerkiksi suunniteltuna-, toteutuneena- ja piilo-opetussuunnitelmana. Suunnitellulla opetussuunnitelmalla tarkoitetaan sitä kirjallista ja virallista muotoa opetussuunnitelmasta, minkä mukaisesti opetusta tulisi järjestää. Toteutunut opetussuunnitelma taas viittaa siihen todelliseen, aktuaaliseen ja koettuun opetussuunnitelmaan minkä opiskelijat opintoihin osallistumisen kautta kokevat. Opetussuunnitelmat ohjaavat siis opettajien toimintaa, mutta mahdollistavat myös sen soveltamisen, jonka vuoksi opetus saatetaan kokea hyvin eri tavalla käytännössä. Piilo-opetussuunnitelmalla taas tarkoitetaan niitä käytäntöjä joita koulutuksen kautta toteutetaan, mutta jotka eivät sellaisenaan sisälly kirjoitettuun opetussuunnitelmaan. Tällaisten käytäntöjen tarkoituksena voi olla esimerkiksi tietynlaisen käyttäytymissääntöjen, erilaisten tuntikäytäntöjen ja muiden sosiaalisten normistojen opettaminen. (Kelly 2004, 1–7.) Tässä tutkimuksessa keskityn erityisesti kirjallisen, eli formaalin opetussuunnitelman muodostumiseen.

Opetussuunnitelman muodostumista voidaan tarkastella monelta eri tasolta. Opetushallitus muodostaa lakien ja asetusten pohjalta ammatillisen peruskoulutuksen opetussuunnitelman sekä näyttötutkintojen perusteet (ks. kappale 4.1). Laaditut perusteet ovat lakiin verrattavissa oleva normi,

jota koulutuksen järjestäjien tulee noudattaa. Oppilaitokset muodostavat perusteiden pohjalta omat opetussuunnitelmansa. Opetussuunnitelmaan tulee sisällyttää myös toimenpiteet ammatillisen koulutuksen yleisen tehtävän ja tavoitteiden saavuttamiseksi. Perusteiden lisäksi opetushallitus hyväksyy kansalliset ammattiosaamisen näyttöaineistot. Näyttöaineistot laaditaan yhteistyössä oppilaitosten- ja työelämän edustajien kanssa. Oppilaitosten asettamat toimielimet hyväksyvät laaditut opetussuunnitelmat, jonka jälkeen opetussuunnitelmat ovat virallisia asiakirjoja. Opiskelijan henkilökohtainen opetussuunnitelma, eli HOPS laaditaan virallisen opetussuunnitelman perusteella. Opetussuunnitelma on siis ammatillisen oppilaitoksen keskeinen kehittämisen väline. (Hätönen 2006, 18.)



Kuvio 3. Opetussuunnitelmajärjestelmä (Hätönen 2000)

Opetussuunnitelmilla on myös tiedottava tehtävä, sillä se on julkinen asiakirja ja sen pohjalta muodostuu osa oppilaitoksen julkista kuvaa, eli imagoa. Tämän perusteella opiskelijat voivat valita oppilaitoksen, jossa aikovat suorittaa opintonsa. Työelämän näkökulmasta opetussuunnitelma on tärkeä, sillä sen tulisi huomioida paikalliset ja alueelliset ammattitarpeet. Opetussuunnitelmassa tulisi konkretisoida ammattialakuvaukset ja ammattitaitovaatimukset. (Hätönen 2006, 24.)

Ammattitaitovaatimusten osuus korostuu erityisesti 1.8.2015 voimaan tulevassa opetussuunnitelmassa, sillä TUTKE2-hankkeen myötä tavoitteena on vahvistaa opetussuunnitelmien

ja koko ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta. Tämä edellyttää ammatilliselta koulutukselta entistä tiiviimpää työelämälähtöisyyttä. Muutos vaatii myös uudenlaisen ajattelutavan omaksumista, sillä opetusta ei voida enää hahmottaa tiede- ja oppiainekeskeisesti. (Opetushallitus 2014a, 7.) Osaamisperustaisen opetussuunnitelman voidaan nähdä edustavan kompetenssipohjaista opetussuunnitelmaa. Kompetenssipohjaisessa opetussuunnitelmassa on keskeistä tiettyjen yhteiskunnallisten tietojen ja taitojen saavuttaminen (Saylor, Alexander & Lewis 1981, 215–216). Osaamisen eli kompetenssin voidaan nähdä muotoutuvan työelämässä tarvittavasta osaamisesta, jonka mukaisesti opetussuunnitelma laaditaan.

Opistokohtaisen opetussuunnitelman laadintaan tulisi osallistua koulutuksen järjestäjien lisäksi työelämän edustajia ja opiskelijoita. Tavoitteena on huomioida suunnittelussa alueen elinkeinoelämän tarpeet, jonka vuoksi työelämän kanssa tehtävä yhteistyö on tärkeässä asemassa. (Amkesu 2014, 16–17.) Opetushallituksen tekemän selvityksen mukaan työelämän edustajat osallistuvat ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelman tekemiseen harvoin, sillä vain 22,3 % prosenttia edustajista osallistui melko usein tai aina opetussuunnitelman tekemiseen (ks. Hievanen 2014, 21). Kyselyn tuloksista ei kuitenkaan selviä miten paljon esimerkiksi sosiaali- ja terveysalan koulutuksen henkilökunta tekee yhteistyötä koulutuksen suunnittelussa työelämän toimijoiden kanssa. Tulokset antavat kuitenkin suuntaa siitä miten työelämäyhteistyö toteutuu koulutuksen suunnittelussa yleisellä tasolla. (Hievanen ym. 2014, 20–21). Joidenkin tutkimusten mukaan ammatillisten oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö toteutuu pääosin työssäoppimisten ohjauksien kautta, eikä ole kehittynyt monimuotoiseksi yhteistyöksi (ks. Volmari, Helakorpi, Frimodt 2009, 28; Olkkonen 2015, 2 & Filander & Jokinen 2004, 6).

Tredu tekee yhteistyötä opetussuunnitelmien kehittämistyössä ammatillisen neuvottelukunnan kanssa. Tampereella neuvottelukuntaan kuuluu niin työelämän kuin opiskelijoiden edustajia. (Tampereen kaupunki 2014.) Opetushallituksen selvityksen mukaan vuonna 2012 opetussuunnitelman laadintaan osallistuivat yleisimmin ammattiopistojen opettajat ja koulutuspäälliköt (Hievanen ym. 2014, 19). Opetussuunnitelmien perusteiden noudattamisen lisäksi koulutuksen järjestäjän päätettäväksi jäävät, miten seuraavat asiat huomioidaan opetussuunnitelmaa laadittaessa:

”1) koulutuksen toteuttamistavat

2) työpaikalla käytännön työtehtävien yhteydessä järjestettävän koulutuksen toteuttaminen

3) opiskelijan yksilölliset valinnan mahdollisuudet sekä tutkinnon osien järjestäminen

yhteistyössä muiden koulutuksen järjestäjien ja työelämän kanssa

4) opinto-ohjauksen toteuttaminen ja opiskelijan henkilökohtaisen opiskelusuunnitelman laadinta

5) erityisopetuksen toteuttaminen

6) opiskelijan arvioinnin yleiset periaatteet

7) aikaisemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen menettelytavat.”

(Opetushallitus 2014a, 13.)

Tämän lisäksi tulee päättää tutkintokohtaisesti eri osien tarjonnasta ja niiden suorittamisjärjestyksestä sekä opiskelijan arvioinnista (Opetushallitus 2014a, 13).

Koulukohtaisen opetussuunnitelman suunnittelua ja laadintaa on tutkittu erityisesti opettajien kokemana. Tutkimukset ovat sijoittuneet erityisesti peruskoulukontekstiin (Suni 1995; Lindström 2003; Ropo 2001; Tuomainen 2007). Peruskouluissa koulukohtaisen opetussuunnitelman tekemisen voidaan nähdä alkaneen vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksesta, jolloin pyrittiin siirtämään suunnitteluvastuuta valtiotasolta lähemmäs koulujen omaa ympäristöä (Ropo & Välijärvi 2010, 209). Uudistus tuotti useita eri vaikutuksia erityisesti opettajien työhön. Suunnittelutyö lisäsi esimerkiksi koulun ja kodin yhteistyötä, sillä työ edellytti yhteisen arvopohjan laatimista. Lisäksi suunnitteluprosessi haastoi opettajia ajattelemaan syvemmin koulun tarjoaman opetuksen todellisia päämääriä ja tavoitteita. (Ropo & Huopainen 2001.) Opetussuunnitelmien suunnittelu ei ole kuitenkaan aina näin myönteistä, josta esimerkkinä Eveliina Tuomaisen (2007) pro gradussa saadut tulokset opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvien opettajien kokemuksista. Opettajat kokivat suurimmaksi ongelmaksi opetussuunnitelmatyössä resurssien puutteen ja toisaalta myös yhteistyön eri toimijoiden kesken. Ongelmat toimijoiden kanssa liittyivät erityisesti eri toimijoiden erilaisiin odotuksiin ja tavoitteisiin koskien opetussuunnitelman laadintaa ja sisältöä.

Siirtyminen koulukohtaiseen, tai tässä tapauksessa opistokohtaiseen opetussuunnitelman tekemiseen voidaan nähdä toimijoiden näkökulmasta hieman ristiriitaisessa valossa. Myönteisenä voidaan pitää sitä, että opettajilla on mahdollisuus osallistua paremmin oman työnsä suunnitteluun ja tiivistää yhteistyötään koulun ulkopuolisten toimijoiden kanssa (Ropo & Huopainen 2001). Toisaalta opetussuunnitelman laadintaan voi liittyä jännitteitä ja opettajan toimijuutta rajoittavia tekijöitä. Esimerkiksi Priestley ym. (2012, 192) suhtautuvat kriittisesti opetussuunnitelmaprosessin mahdollistamaan opettajien toimijuuteen ja näkevät kansallisten opetussuunnitelmien rajoittavan opettajien toimijuutta.

Opetussuunnitelmien tekemistä on tarkasteltu myös opettajan ammatillisen kehittymisen näkökulmasta (ks. Keiny 1993; Vähäsantanen 2013). Osana Katja Vähäsantanen (2013) väitöskirjaa tutkittiin ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmareformia ja sen vaikutusta opettajien muuttuneeseen toimijuuteen. Reformi käsitti opiskelijoiden työssäoppimisen määrän lisäämisen ja sitä myötä opettajien työn muutoksen. Muutos tarkoitti opettajille enemmän työskentelyä työelämäkentällä, sisältäen esimerkiksi opiskelijoiden ohjausta heidän harjoitteluissaan. Näin ollen myös työelämän kanssa tehtävä yhteistyö lisääntyi. Vastaavanlaisia tuloksia ammatillisten opettajien roolin muutoksesta on havaittu myös kansallisen koulutuksen arviointikeskuksen tekemissä selvityksissä (ks. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2011). Reformiin suhtauduttiin monella tapaa, sillä osa oli varautuneempia muutoksia kohtaan ja osa taas kannatti muutosten tekemistä. Vähäsantanen (2013, 111) väitöskirjassa opettajien toimijuutta lähestyttiin samasta teoreettisesta viitekehyksestä käsin kuin tässä tutkimuksessa. Opettajien toimijuus ilmeni hänen tutkimuksessaan yksilöllisenä, mutta myös sosiaalisena. Yksilöllisiin toimijuuden kokemuksiin liittyivät ammatillinen identiteetti, osaaminen ja työkokemus kun taas sosiaalisiin organisaation hallintotapa ja ammatilliset suhteet. Ammatillisen toimijuuden ilmenemisessä oli havaittavissa yksilöllisiä eroja, sillä opettajat käyttivät resursseja ja tekivät valintoja hyvin erilaisin perustein. (Vähäsantanen 2013, 111.) Opetussuunnitelman muutos koettiin ylhäältä päin tulevana määräyksenä, johon opettajien oli sopeuduttava. Kaikilla opettajilla ei ollut kuitenkaan mahdollisuutta vaikuttaa opetussuunnitelman muutokseen eikä toteuttaa omia ammatillisia intressejään, jonka vuoksi he kokivat organisaatioon sitoutumisen haastavana. Moni koki myös sen myötä uupumusta ja työmotivaation puutetta. (Vähäsantanen 2014, 131.)

4.3.2 Kohti osaamisperusteisuutta – TUTKE 2

Osaamisperusteisuuden historialliset juuret sijoittuvat 1950–1960 luvun Yhdysvaltoihin. Tällöin osaamisperusteisuuden käyttöönottoa perusteltiin juuri kansallisen koulutustason heikolla tasolla ja toisaalta Neuvostoliiton menestymisenä. Neuvostoliiton ylivoimaisuuden osoituksena oli ensimmäisen keinotekoisien satelliitin, Sputnikin laukaiseminen avaruuteen. Tämä aiheutti Yhdysvalloissa eräänlaisen moraalisen paniikin, jonka seurauksena valtion kouluja tuli kehittää osaamisperusteisempaan suuntaan. Osaamisperusteisuus nähtiin ratkaisuna kansakunnan osaamistason kehittämiseksi. (Hodge 2007, 189.)

Osaamisperusteisuuden teoreettinen tausta pohjautuu behavioristiseen psykologiaan ja systeemiteoriaan (McDonald 1974, 17). Behaviorismi näkyy osaamisperusteisuudessa oppimisen tuloksien korostamisena. Voi olla yhdentekevää millä tavoin osaaminen on saavutettu, kunhan osaaminen voidaan tunnistaa ja tunnustaa. (Greinert 2010, 255.) Olennaista on osaamisen näyttäminen, eli performatiivisuus. Wolf-Dietrich Greinertin (2010, 255) mukaan sellaisissa maissa, joissa on käytössä niin sanottu ammatillisen koulutuksen duaalimalli, eli opiskelu tapahtuu sekä koulussa, että työpaikoilla, siirtyminen osaamisperusteisuuteen pakottaa harkitsemaan koulutuksen järjestämistapaa uudelleen. Näin on myös Suomen tilanteessa, jossa TUTKE2- hankkeen myötä ollaan siirtymässä lähemmäs yhä osaamisperusteisempaa ammattikoulutuksen koulutusjärjestelmää.

TUTKE2-hanke on jatkoa TUTKE (2009–2010) ammatillisen tutkintojärjestelmän kehittämishankkeelle. TUTKE2-linjausten tavoitteena on lisätä ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta. Ajatus osaamisperusteisuudesta ei ole kuitenkaan uusi, sillä TUTKE2:n historiallinen tausta ulottuu ammatillisen koulutuksen vuosien 1993–1994 opetussuunnitelmauudistukseen, jossa oppiaineiden tilalle tulivat työelämän toimintaan perustuvat ammatilliset opintokokonaisuudet. Samalla ammatilliseen aikuiskoulutukseen otettiin käyttöön näyttötutkintojärjestelmä. (Opetushallitus 2014a, 7.) Opetussuunnitelmauudistukset ovat osa tutkintojen kansainvälistä yhtenäistämistä. Euroopan unioni hyväksyi vuonna 2008 suosituksen eurooppalaisesta tutkintojen viitekehyksestä, EQF:stä tavoitteenaan edistää elinikäistä oppimista. Viitekehyksen avulla voidaan edistää eri maiden välistä tutkintojen vertailtavuutta sekä sitä myötä kansainvälistä liikkuvuutta. (Opetushallitus 2014b.) Tutkintojen viitekehyksen käyttöönotto ei ole kuitenkaan pakollista EU-maissa, vaan jokainen maa saa itse päättää ottaako järjestelmän käyttöönsä (Greinert 2010, 255).

Työelämän ja ammatillisen koulutuksen yhteistyötä on pyritty lisäämään erilaisten reformien avulla. Vuonna 2006 otettiin ammatillisessa peruskoulutuksessa käyttöön ammattiosaamisen näytöt (601/2005). Tämä muutos lisäsi yhteistyötä työelämän kanssa, sillä näyttöjen suunnittelu ja toteuttaminen edellyttää tiivistä yhteistyötä työelämän edustajien kanssa. Uudistusten seurauksena ammatillisten opettajien työ on muuttunut. Opettajan työssä korostuu nyt enemmän yhteistyö työelämän edustajien kanssa, opiskelijoiden työssäoppimisiin liittyvä työskentely ja työntekijöiden kouluttaminen työpaikkaohjaajiksi (Vähäsantanen 2014, 130). Koulutusjärjestelmän kehittämistoimenpiteistä huolimatta, muutos kohti osaamisperusteisuutta on käynyt ammatillisessa koulutuksessa hitaasti. Yhtenä syynä voi olla se, että muutos on edellyttänyt siirtymistä tiede- ja oppiainekeskeisestä

ajattelusta lähemmäs työelämän toiminnan pohjalta rakentuvaa opiskelunäkemyä. (Opetushallitus 2014a, 7.)

Osaamisperusteisuuden tarpeellisuutta ja siihen siirtymistä on perusteltu useilla eri näkökulmilla. Erään näkemyksen mukaan työelämän ja koulutuksen yhteyttä tulisi lisätä, jotta voitaisiin kouluttaa osaavaa työvoimaa niitä tarvitseville työmarkkinoille. Osaamisperusteisuuteen siirtyminen näkyy opetuksessa ja opetussuunnitelmassa monella tapaa (ks. Liite 1). Esimerkiksi opetussuunnitelmien perusteissa korostetaan nyt oppimistuloksia osaamisena, eli oppimistulokset konkretisoituvat opiskelijan ammattitaitovaatimusten saavuttamisena. Teorian ja käytännön erottelusta on myös siirrytty osaamiskokonaisuuksiin. (Opetushallitus 2014b, 7–8.) Osaamisperusteisuuden taustalla on myös pyrkimys vastata nopeammin työelämän osaamistarpeiden muutoksiin. Osaamisperusteisuuden lisäksi ammatillisen koulutuksen rahoituspohjaa muutetaan. Rahoitus perustuu jatkossa suorituksiin ja tuloksiin, eli tavoitteena on kehittää koulutuksen vaikuttavuutta ja laatua. Osaamisperusteisuus ja rahoituksen muutos edellyttää koulutuksen järjestäjältä parempaa työelämän tarpeiden huomioimista, mutta myös opettajien osaamisen kehittämistä. (Amkesu 2014, 6.)

Osaamisperusteisuuden tavoitteena on vahvistaa osaamisperusteisuutta ammatillisessa koulutuksessa entisestään, jonka vuoksi yksi keskeinen muutos opetussuunnitelmien perusteisiin ovat koulutusohjelmien nimien muuttaminen osaamisaloiksi. Lisäksi siirrytään ammatillisten tutkintojen nykyisestä mitoituserusteista, opintoviikoista kohti ECVET-järjestelmää, eli osaamispisteitä. ECVET-järjestelmän käyttöönoton myötä kunkin tutkinnon osan osaamispisteet määräytyvät niiden vaikeusasteeseen, kattavuuden ja merkittävyyden suhteessa koko tutkinnon osaamis- ja ammattitaitovaatimukseen. Keskimääräinen vuodessa saavutettava osaamispistemäärä on 60. Näin ollen koko tutkinnon pituudeksi tulee 180 osaamispistettä. (Opetushallitus 2014a, 10.)

5 TUTKIMUSPROSESSI

5.1 Tutkimusongelman määrittely

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä Tredun lähihoitajan perustutkinnon opetussuunnitelman laadintaprosessista ja siihen osallistuvien toimijoiden kokemuksista. Koska kyseessä oli toimintatutkimus, tutkimusongelmat täsmentyivät prosessin aikana. Kaksi ensimmäistä kysymystä ovat alkuperäisiä, mutta niihin tehtiin joitakin pieniä muutoksia prosessin aikana. Kolmas tutkimusongelma määrittyi kun opettajien kokemuksia kuvaava aineisto oli analysoitu.

Erittelen aluksi tutkimusongelmat, joiden alla esittelen tarkentavia tutkimuskysymyksiä:

1. Minkälainen Tredun lähihoitajan perustutkinnon opetussuunnitelmaprosessi on?

- Ketkä osallistuvat opetussuunnitelman laadintaan?
- Minkälaisia materiaalisia artefakteja toimijalla oli käytössä ops-prosessissa?
- Miten prosessi etenee, mistä se alkaa/ mihin se loppuu?

2. Millaisia kokemuksia Tredun lähihoitajan perustutkinnon opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvilla on omasta toimijuudestaan prosessissa?

- Miten toimijat kokivat voineensa osallistua prosessiin?
- Mikä rajoitti ja mahdollisti osallistumista?

3. Miksi opettajat kokevat toimijuutensa mahdolliseksi tai rajalliseksi opetussuunnitelmaprosessissa?

5.2 Tutkimuksen metodologiset lähtökohdat

Tämä tutkimus on kasvatustieteellisenä tutkimuksena ihmistieteellinen ja se kohdistuu toimijoiden kokemuksiin ja heidän elämismaailman tutkimiseen. Laadullisen tutkimuksen kohteena on

tyypillisesti ihmisen elämismaailma. Elämismaailmalla tarkoitetaan kokonaisuutta, jossa ihmistä voidaan tarkastella. Elämismaailma koostuu erilaisista kohteista, joita voivat olla yksilö, yhteisö, arvotodellisuus ja ihmisten väliset suhteet. Elämismaailma koostuu ihmisen luomista merkityksistä, joten se eroaa luonnollisesta maailmasta. (Raatikainen 2005, 28 – 29.) Esimerkiksi ruuan syömistä voidaan tarkastella luonnollisesta näkökulmasta fysiologisen prosessin, mutta elämismaailman näkökulmasta kukin syöjä saattaa antaa eri merkityksen itse syömisprosessille. Tutkimuksen tutkiessa ihmisten toimintaa ja heidän siitä luomiaan merkityksiä, prosessin voidaan nähdä keskittyvän juuri ihmisten elämismaailman tutkimiseen. Kun tutkimuksen tavoitteena on ymmärtää ja tulkita osallistujien kokemuksia, voidaan tutkimuksessa nähdä olevan myös hermeneuttisia piirteitä. (Varto 2005, 109; Tuomi & Sarajärvi 2003, 31.)

Kokemukset koostuvat myös merkityksistä, jotka syntyvät vuorovaikutuksessa todellisuuden kanssa. Tutkimuksen kohteena ovat siis myös merkitykset. Merkitysten tutkimisen olettamuksena on, että ihmisen toiminta on luonteeltaan intentionaalista, eli tarkoituksellista. Merkitysten voidaan nähdä olevan myös jaettuja, eli yhteisöllisiä. Merkitykset ovat riippuvaisia siitä elämismaailmasta ja kontekstista, missä yksilö on kasvanut. Toisaalta jokainen yksilö on erilainen, jolloin merkitykset saattavat poiketa yhteisesti jaetuista merkityksistä. (Laine 2001, 26–27.) Merkityksen tutkimiseen liittyy läheisesti hermeneuttinen ulottuvuus, sillä merkitysten tutkiminen edellyttää ymmärtämistä ja tulkintaa. Tulkinta ja ymmärtäminen etenevät tutkimuksessa hermeneuttisen kehän mukaisesti tutkijan esiymmärryksestä kohti tarkempaa tulkintaa haastateltavan puheista. Kyseessä on siis tutkijan ja aineiston välinen dialogi, jonka tarkoituksena on kehämäisesti edeten vapauttaa tutkija hänen oman perspektiivinsä minäkeskeisyydestä. (Laine 2001, 29; 34; 35.)

Suhtaudun kuitenkin kriittisesti siihen, miten hyvin kokemuksia ja merkityksiä voidaan saavuttaa ja tulkita haastattelun avulla sellaisenaan, sillä niiden luonne on muuttuva. Merkitykset ovat alttiita muutoksille ja ne voivat ajan myötä liittyä muihin elämismaailman osa-alueisiin. Myös haastattelutilanne vaikuttaa sekä tutkijaan, että haastateltavaan. (Varto 2005, 87; 110.) Näin ollen kokemusten tutkiminen haastatteluiden avulla voidaan nähdä jo itsessään muuttavan tai ohjaavan kokemuksia ja merkityksiä uudella tavalla. Lisäksi, koska tässä tutkimuksessa on tarkoituksena haastatteluiden avulla haastaa osallistujat pohtimaan omia kokemuksiaan, ei voida olettaa, että kokemuksia voitaisiin saavuttaa tutkimuksessa sellaisina kuin ne ovat alun perin ilmenneet. Tämän vuoksi en sitoudu fenomenologiseen lähestymistapaan tutkiessani kokemuksia, vaan lähestyn kokemusten tutkimista pragmaattisemmin, haastaen osallistujia pohtimaan heidän toiminnastaan heränneitä kokemuksia. Pragmatistisen kokemukäsityksen mukaan kokemus ei ikinä synny

tyhjiössä, vaan aina vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa. John Deweyn mukaan kokemukset syntyvät toiminnasta. (Alhanen 2013, 56–58.) Kokemuksia tutkimalla voidaan siis kertoa myös jotain siitä todellisuudesta ja toiminnasta, johon ihmiset osallistuvat. Kun tutkimuksen tarkoituksena on kehittää käytäntöjä, voidaan toiminnasta syntyneiden kokemuksien tutkiminen nähdä tarpeellisena kehittämisen ja kehittymisen näkökulmasta.

Kun tutkimusongelmana on saada vastaus siihen ”Millainen” jokin ilmiö on, voidaan kysymyksen nähdä edustavan realistista käsitystä todellisuudesta. Vaihtoehtona olisi kysyä ”Miten” jokin asia muodostuu? Tällöin taustalla olisi käsitys todellisuudesta konstruktiivisena ilmiönä. Miksi-kysymykset puolestaan pyrkivät syventämään merkityssuhteiden kuvaamista, eivätkä ne sellaisenaan ole kausaalisia kysymyksiä. Laadullisella tutkimuksella voidaan siis vastata myös miksi-kysymyksiin kuitenkin tiedostaen, ettei sillä pyritä kausaalisuuteen etsimiseen vaan ymmärtämään tutkimukseen osallistuvien kokemuksia syvemmin. (ks. Moilanen & Räihä 2000, 155.) Tämä tutkimus keskittyy selvittämään millaisia kokemuksia toimijoilla on, jonka vuoksi realistinen todellisuuskäsitys sopii konstruktiivista käsitystä paremmin. Välttääkseni äärilaidat, valitsin lähtökohdaksi kriittisen realismin, sillä sen voidaan nähdä olevan realismin ja konstruktionismin välimuoto. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

Kriittisessä realismissa lähtökohtana on ontologinen realismi, epistemologinen relativismi ja arvostelmien rationalismi. Ontologinen realismi tarkoittaa sitä, että on olemassa jokin ihmismielestä riippumaton todellisuus. Epistemologisella relativismilla taas tarkoitetaan sitä, että todellisuudesta voidaan tehdä monenlaisia tulkintoja. (Bhaskar 1986, 24–25.) Tämä mahdollistaa erilaisten tulkintojen vaikutuksen pohtimisen käytännön toiminnalle, joka voi olla edellytyksenä esimerkiksi toiminnan kehittämiseksi. Tämän vuoksi epistemologinen relativismi osaltaan sopii myös toimintatutkimuksen tutkimusstrategiaan. Jos olisi olemassa vain yksi reaali totuus, tuntuisiko käytäntöjen kehittäminen kovin mielekkäältä tai edes mahdolliselta? Arvostelmien rationalismilla taas tarkoitetaan sitä, että tiettyjä tulkintoja ja teorioita voidaan pitää toisia todennäköisempinä. (Bhaskar 1986, 24–25.) Esimerkiksi toimintatutkimuksessa korostuu pragmaattisuus, jolloin jonkin teorian tai tulkinnan todennäköisyys voidaan määrittää käytännön hyödynnettävyydellä. Tällöin voidaan kysyä, mikä arvo teorialla tai tulkinnalla on käytännössä ja toiminnan kehittämisen näkökulmasta?

5.3 Toimintatutkimus lähestymistapana tutkimuksen tekemiseen

Toimintatutkimusta lähestymistapana tutkimuksen tekemiseen voidaan määritellä monella tapaa, eikä sen toteuttamiseen ole yhtä oikeaa tapaa. Tavallisesti toimintatutkimuksen perinteet jaetaan kuitenkin kahden eri koulukunnan, eli brittiläisen ja australialaisen välille. Brittiläinen tutkimusperinne korostaa kehittämisen näkökulmaa kun taas australialainen yhteiskunnallista tiedonmuodostusta ja kriittisyyttä. Toimintatutkimuksen tavoitteena voi olla jonkin yhteisön kehittäminen tai laajemmin nähtynä ihmisten hyvinvoinnin edistäminen yhteiskunnallisella tasolla. (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 33–35.) Tämän tutkimuksen voidaan nähdä olevan osa brittiläistä toimintatutkimuksen perinnettä, sillä siinä pyritään tietyn rajatun prosessin kehittämiseen.

Toimintatutkimusta on pyritty teoretisoimaan myös hyödyntämällä Habermasin tiedonintressiteoriaa (Zuber-Skerritt 1992, 12 & 1996, 4). Sovelluksen mukaan eri toimintatutkimustyytit voidaan jakaa tekniseen, praktiseen ja emansipatoriseen toimintatutkimukseen. Teknisessä toimintatutkimuksessa sovelletaan jotakin valmista teoriaa käytäntöön. Tutkimustavan nähdään tukevan tutkijan auktoriteettiasemaa sen sijaan, että se osallistaisi ja mahdollistaisi tutkittavien kehittymisen tietoisiksi toimijoiksi. Siinä tavoitteena on tehokkuus ja vaikuttavuus. Praktinen toimintatutkimus taas näkee käytännön ongelmat avoimina, ei ennaltamääriteltynä. Tutkijan rooli ei ole pelkkien teorioiden soveltaminen vaan enemmänkin sokraattinen. Tutkijan avulla osallistujat voivat kokeilla omia ideoitaan ja oppia itsereflektion taitoja. Emansipatorista toimintatutkimusta taas on se, että yhteisö ottaa itse vastuun oman ja yhteisönsä toiminnan kehittämistä ja vapautumisestaan. (Kuula 1999, 74–75 & Heikkinen 2007, 207.)

Toimintatutkimusta voidaan kuitenkin toteuttaa useasta eri näkökulmasta, joten nämä jaot ovat vain suuntaa antavia. Heikkisen ja Jyrkämän (1999, 50) mukaan näkökulmat usein painottuvat itsereflektiota tai yhteisöllisyyttä korostaviin näkökulmiin. Nämä molemmat näkökulmat voidaan kuitenkin sisällyttää toimintatutkimukseen, jonka vuoksi jako on ongelmallinen. Toimintatutkimukselle ei ole löydettävissä selkeää yhteistä teoriapohjaa, jota tutkija voisi sellaisenaan soveltaa käytäntöön. Toimintatutkimuksen teoriaa voidaan kuitenkin tarkastella erilaisten suuntauksien näkökulmasta. Esimerkiksi Kurt Lewin sovelsi ryhmadynamiikkaa sosiaalipsykologisiin kenttäkokeisiin. William Whyte puolestaan kehitti osallistavaa toimintatutkimuksen (participatory action research) ja Chris Argyris toimintatieteen käsitteen (action science). (Heikkinen & Jyrkämä 1999, 50.)

William Whyten osallistavassa toimintatutkimuksessa on oleellista, että edes osa tutkittavista on läsnä tutkimuksen suunnittelusta loppuraportin ja jatkotoimenpiteiden kehittämiseen asti (Whyte 1995,

290). Prosessissa korostuu keskeinen vuorovaikutus, tiedon yhdessä luominen sekä tutkijan ja osallistujien tasavertaisuus (Whyte, Greenwood & Lazes 1991, 20–21). Chris Argyriksen (1995) toimintatieteessä keskeistä on selvittää, minkälaisia piiloisia käyttöteorioita osallistujilla on tai mitä teorioita he tuottavat, varsinkin niissä tilanteissa missä koetaan epävarmuutta tai uhkaa. Nämä teoriat tuottavat osallistujille itsensä suojausta ja kontrollia tai tilanteen peittelyä, jotka usein ovat osallistujille tiedostamattomia. Toimintatutkimuksen tehtävä on tällöin tuoda nämä teoriat näkyviin ja näin ollen mahdollistaa muutoksien läpivieminen. (Argyris 1995, 20–22.) Toimintatutkimuksen piiriin voidaan lukea myös suomalaisen Yrjö Engeströmin ja hänen tutkimusryhmänsä kehittämä kehittävä työntutkimus. Engeströmin toimintatutkimuksessa keskeistä on huomioida tutkimuskohteen historiallinen analyysi ja muodostaa kehittämistavoitteet tämän analyysin pohjalta. (Heikkinen & Jyrkämä 1999.)

Vaikka toimintatutkimukselle on löydettävissä monenlaisia lähestymistapoja ja määritelmiä, jotkin piirteet on löydettävissä useista eri suuntauksista. Elizabeth Hartin ja Meg Bondin (1995, 37–38) mukaan toimintatutkimuksella on joitakin ominaispiirteitä, mitkä erottavat sen muista tutkimusmetodeista. Toimintatutkimuksen ominaispiirteitä ovat:

- 1) Tutkimus on kasvatuksellista
- 2) Tutkimus näkee yksilöt osana sosiaalista yhteisöä
- 3) Tutkimus on ongelmakeskeistä tai fokusoitunutta, kontekstin huomioivaa ja tulevaisuuteen suuntautunutta
- 4) Tutkimus tähtää muutosinterventioon
- 5) Tavoitteena kehittäminen
- 6) Syklinen prosessi, jossa tutkimus, toiminta ja arviointi nivoutuvat yhteen
- 7) Tutkimukseen osallistuvat ovat osa muutosprosessia, kehittämistä

Toteuttamassani tutkimuksessa toimintatutkimus näyttäytyy viitekehyksenä tutkimuksen taustalla, eikä se sellaisenaan edusta vahvasti mitään metodologista ratkaisua. Tarkoitus on toimintatutkimuksen perinteen mukaisesti keskittyä toiminnan kehittämiseen. Tutkimuksen voidaan nähdä sijoittuvan teknisen ja praktisen toimintatutkimuksen viitekehyksen rajamaastoon. Tarkoituksenani on selvittää haastatteluiden avulla toimijoiden kokemuksia prosessiin osallistumisesta ja samalla aktivoiden heitä pohtimaan omaa toimijuuttaan

opetussuunnitelmaprosessissa. Tämä edellyttää osallistujilta oman toimintansa reflektointia. Lisäksi kun prosessista syntyneistä kokemuksista keskusteltiin eri yhteistyökumppanien kanssa järjestetyssä tapahtumassa 16. joulukuuta 2015, tuli toiminnan kehittämisestä yksilöllisen sijaan myös yhteisöllistä toimintaa. Viime kädessä tutkimustulosten hyödyntämisestä vastaa kuitenkin työyhteisössä toimivat työntekijät. Toimijoiden aktivoiminen refleктоivaan toimintaan voidaan nähdä praktisen toimintatutkimuksen yhdeksi piirteeksi (ks. Kuula 1999, 75).

Toimintatutkimus on luonteeltaan refleksiivistä, jonka myötä tutkimusongelman, teoreettinen viitekehys, aineistonkeruu- ja analyysitavat muuttuvat tutkimuksen edetessä (Kiviniemi 1999, 68 & Heikkinen 2007, 198). Tämä on tyypillistä laadulliselle tutkimukselle, jossa tutkimisprosessi kehittyy koko tutkimuksen ajan. Tässä tutkimuksessa tutkimusongelmat täsmentyivät analyysin jälkeen, sillä haastateltavien kokemukset toivat esiin niitä keskeisiä ongelmia, joita ei voinut etukäteen ennakoita.

5.4 *Aineistonkeruu*

5.4.1 Aineistonkeruun vaiheet

Aineistonkeruu toteutetaan useassa eri osassa toimintatutkimuksen syklisen periaatteen mukaisesti. Osallistuin yhteiseen opetussuunnitelmapalaveriin keskiviikkona 18. helmikuuta 2015, jossa esittelin alustavan tutkimusaiheeni. Tarkoituksenani oli havainnoida opetussuunnitelmaprosessia, mutta keskusteltuani Tredun koulutuspäällikön kanssa, päädyin jättämään havainnoinnin pois tutkimuksestani. Jätin havainnoinnin pois suunnitelmasta siksi, koska opetussuunnitelmaprosessi oli alkanut jo syksyllä 2014, jolloin kuvani prosessista olisi jäänyt havainnoinnin avulla puutteelliseksi. Siitä syystä selvitin opetussuunnitelmaprosessin kulkua haastatteleamalla toimintaan osallistuneita opettajia ja koordinaattoreita. Toimintaan osallistuneet toimijat voidaan nähdä olevan eräänlaisia asiantuntijoita, joilla oletetaan olevan prosessin kuvauksen kannalta tärkeää faktatietoa (ks. Alastalo & Åkerman 2010, 374). Ennen haastatteluiden suunnittelemista perehdyin opetushallituksen julkaisemiin osaamisperusteisuutta käsitteleviin julkaisuihin, jotka toimivat myös tämän tutkimuksen aineistona.

Ennen haastatteluiden aloittamista hain tutkimuslupaa Tampereen kaupungilta ja se myönnettiin 1.4.2015. Toukokuussa 2015 Tredun opetussuunnitelmaprosessin päätyttyä keräsin teemahaastatteluiden avulla toimijoiden kokemuksia omasta toimijuudestaan opetussuunnitelmaprosessissa. Tavoitteena oli haastatella kymmentä prosessin osallistuvaa opettajaa sekä neljää opetussuunnitelmatyötä koordinoivaa opettajaa. Näin ollen toimijoilla oli mahdollisuus

reflektoida omaa toimintaa prosessin aikana ja mahdollisesti sitä kautta löytää myös kehittämisehdotuksia koko toiminnan kehittämiseksi. Ammatillisesta neuvottelukunnasta tavoitteenani on haastatella ainakin kolmea työelämän edustajaa. Koin, että työelämän edustajia oli vaikeaa saada haastateltavaksi, sillä minulla ei varsinaisesti ollut kontaktihenkilöä, jonka kautta olisin voinut motivoida työelämän edustajia osallistumaan tutkimukseeni. Lopulta päädyinkin jättämään ammatillisen neuvottelukunnan haastattelut kokonaan pois tutkimuksesta, sillä en saanut heistä ketään osallistumaan haastatteluihin, useista yhteydenotoista huolimatta.

Opettajien saaminen haastatteluihin oli kuitenkin helpompaa, sillä minulla oli Tredussa yhteyshenkilö, jonka avulla sain hankittua riittävästi haastatteluja valitusta kohdejoukosta. Lähetin yhteishenkilöni antamien henkilöiden sähköpostiosoitteisiin pyynnöt osallistua tutkimukseen. Näin ollen kunnioitin jokaisen osallistujan itsemääräämisoikeutta ja annoin mahdollisuuden päättää heidän osallistumisestaan tutkimukseen (ks. Kuula 2011, 60). Liitin mukaan myös tiedotteen tutkimuksesta, josta selvisi tarkemmat tiedot tutkimuksen luonteesta ja siitä milloin aineisto oli tarkoitus kerätä (Ks. Liite 4). Sain lopulta sovittua haastatteluajat yhdeksän henkilön kanssa, joista kuusi oli opetussuunnitelmaprosessissa suunnittelijan roolissa olevia opettajia ja kolme henkilöistä toimi opetussuunnitelmaprosessia koordinoivina henkilöinä. Kaikki osallistujat toimivat prosessin ulkopuolella myös opetustyössä.

Haastatteluiden lisäksi aineistona toimi opetushallituksen julkaisema opas osaamisperusteisuuden toteuttamisesta ammatillisessa koulutuksessa (ks. Opetushallitus 2014a). Opetushallituksen opas toimi tutkimuksessa pääosin tutkimusongelmaa määrittävänä tekijänä ja haastattelukysymyksiä ohjaavana asiakirjana. Opas auttaa ymmärtämään osaamisperusteisuuden reformia ja siinä pyritään antamaan neuvoja reformin käytännön toteuttamiselle ammatillisessa koulutusorganisaatiossa. Muutoksen ymmärtäminen helpotti sen kontekstin hahmottamista, jossa opettajat toimivat tässä opetussuunnitelmaprosessissa. Opas toimi analyysissa vertailupintana opettajien kokemuksille opetussuunnitelmaprosessissa.

Aineistonkeruun vaiheet:

- 1) Taustatyö. Tutustuminen opetushallituksen ohjeistuksiin koskien osaamisperusteisuutta.
- 2) Kerätyn taustatiedon arviointi, ongelman määrittelyä
- 3) Opettajien kokemusten kerääminen teemahaastatteluilla
- 4) Arviointikeskustelu tuloksista ja tulosten hyödyntämisestä Tredussa (oppimiskahvila)

5.4.2 Teemahaastattelu

Toinen tutkimusongelma keskittyy selvittämään osallistujien kokemuksia, jolloin aineistonkeruussa voidaan hyödyntää haastattelua. Haastattelun etuna suhteessa kyselylomakkeeseen on itse haastattelutilanne. Haastattelijalla on mahdollisuus haastattelutilanteessa täsmentää omaa tiedonhankintaansa esimerkiksi esittämällä lisäkysymyksiä. Kyselyssä tai vaikkapa kirjoitusaineiston kautta tämä ei olisi mahdollistunut. Toisaalta tässä korostuu myös tutkittavan ilmiön monimuotoisuus. On vaikeaa ennalta määritellä minkälaisia vastauksia haastateltavat antavat, jonka vuoksi haastattelu soveltuu kyselyä paremmin tiedonkeruun tavaksi. Haastattelu antaa myös tutkittavalle mahdollisuuden toimia subjektina, eli olla itse tuottamassa merkityksiä aktiivisena osapuolena. (Hirsjärvi & Hurme 2011, 34–35.) Kun toimintatutkimuksen tavoitteena on käytäntöjen kehittäminen ja kokemusten tutkiminen, voi haastattelutilanne toimia työntekijälle myös näiden kokemusten reflektoinnin mahdollistajana. Tutkittavalle tarjoutuu mahdollisuus haastattelun kautta reflektoida omaa toimintaa ja löytää sitä kautta kehittämiskohteita toiminnan kehittämiseksi.

Haastatteluna toimi puolistrukturoidun ja teemahaastattelun yhdistelmä. Haastattelut toteutettiin yksilöhaastatteluina. Teemahaastattelut koostuivat etukäteen päätetyistä aihealueista, jotka käytiin lävitse haastattelun aikana. Teemahaastatteluun muodostui neljä teemaa, jotka olivat henkilötausta, prosessiin osallistuminen, yhteistyö prosessissa ja opetussuunnitelmaprosessin kehittäminen (ks. Liite 2) Haastatteluihin kuului aineistonkeruuvaiheessa yksi teema lisää, joka liittyi alueellisen hyvinvoinnin kehittämiseen. Teema liittyi ReWell-tutkimushankkeeseen ja sillä oli tarkoitus kerätä tietoa myös tätä tutkimusta varten. Päätin kuitenkin jättää kerätyn aineiston pois tutkimuksestani, sillä tämän teeman kytkeminen jo olemassa oleviin tutkimuskysymyksiin olisi ollut haastavaa ja pahimmassa tapauksessa aineisto olisi jäänyt irralliseksi omasta tutkimuksestani ja ReWell-hankkeen tavoitteista.

Teemahaastatteluun ei tyypillisesti sisälly tarkkoja haastattelukysymyksiä (Eskola & Suoranta 2008, 86). Suunnittelin kuitenkin apukysymyksiä haastattelun tueksi, näin varmistaen, että saisin käsiteltyä niitä asioita, jotka olivat tutkimuskysymyksieni kannalta oleellisia. Näin ollen haastattelutapa muodostui niin teema- kuin muista puolistrukturoiduissa haastatteluissa käytetyistä piirteistä (ks. Hirsjärvi & Hurme 2011, 47–48). Tehtäväni oli haastattelijana pitää keskustelua yllä ja huolehtia siitä, että kaikki teemat käydään lävitse. Näin voidaan myös varmistaa, että jokaisen haastateltavan kohdalla on keskusteltu samanlaisista asioista (Eskola & Suoranta 2008, 86). Esitin myös lisäkysymyksiä sellaisissa tilanteissa, missä koin ne tarpeelliseksi. Tällaisia tilanteita olivat

esimerkiksi haastateltavan vastaukset, jotka eivät kuvailleet tarpeeksi tilanteiden kulkua tai jossa kuvaukset kokemuksista jäivät mielestäni hieman puutteellisiksi suhteessa asetettuihin tutkimuskysymyksiin.

Haastattelut nauhoitettiin ääninauhurilla, jonka jälkeen haastattelut litteroitiin, eli kirjoitettiin tekstimuotoon. Litterointi mahdollisti aineiston analysoinnin tekstimuodossa. Litterointi tehtiin ”Times New Roman” -fontilla, pt koko 12, rivivälillä 1. Litteroitua aineistoa tuli lopulta yhteensä 92 sivua. Kaksoissulkujen sisään pyrin laittamaan kuvailuja tilanteesta tai tavasta, jolla haastateltava ilmaisi asiansa. Hakasulkeiden sisään laitoin omia kommenttejani, joita sanoin kesken haastateltavan lauseen. Tällä tavoin litterointi oli selkeämmin esillä, kuin siten että jokainen sanomani kommentti olisi katkaissut lauseen. Alla esimerkki litterointitavasta.

”Haastateltava: Ei ((naurahtaa)), mutta tavallaanhan tää ops-työ on prosessi. Eli näitä lähdetään taas sitten muutos tulee kohta, että eihän se tavallaan kuitenkin. Siihen sisältöönhän ei tullu hirveesti muutoksia. Ne on ihan muutama sanamuutoksia mitä sinne opetussisältöihin tuli [Ni]. Jotenki mä aattelin et, että tota kyllä me osataan lähihoitajia kouluttaa ens vuonnakin.”

Haastattelut toteutettiin haastateltavan toimijan omassa toimipisteessä Tredun tiloissa. Annoin kuitenkin osallistujille mahdollisuuden toteuttaa haastattelun myös yliopiston tiloissa, mutta haastateltavat valitsivat haastattelutilakseen oman työympäristönsä. Hirsjärven ja Hurmeen (2011, 74) mukaan onkin tärkeää huomioida osallistujan toiveet siitä missä haastattelu toteutetaan. Haastattelutilanteessa kerroin vielä haastateltavalle tutkimuksen tarkoituksen ja pyysin heiltä kirjallisen suostumuksen tutkimukseen osallistumisesta (ks. Liite 3). Kerroin myös, että haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua, eikä kerättyjä tietoja säilytetä myöhempää käyttöä varten.

5.5 Tutkimusaineiston analysointi

Ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, eli minkälainen opetussuunnitelmaprosessi on, pyrin saamaan vastauksen opettajien haastatteluiden pohjalta. Haastattelut toimivat tutkimuskysymyksen osalta eräänlaisina faktatiedon keräämisen muotona. Tällöin tarkoituksenani ei ollut niinkään kerätä tietoa prosessin kulusta analysointia varten, vaan enemmänkin niin, että kerätty tieto voisi kertoa minulle todellisen tilan siitä, miten prosessi eteni ja minkälaisia vaiheita siihen kuului. Varmistaakseni tiedon reaalisuuden, pyrin huomioimaan mahdollisimman monen haastateltavan kertomukset prosessin

kulusta ja niistä saikin muodostettua yhtenäisen kokonaisuuden, jonka kokosin prosessikaavioksi (ks. kappale 6.1). Kaavio muodostui haastatteluissa kerätyistä ilmaisuista, jotka kuvasivat tapahtumien kulkua ja niiden ajankohtaa.

Toinen tutkimuskysymys pyrki puolestaan selvittämään toimijoiden kokemuksia, jonka vuoksi hyödynsin analyysissa fenomenologista analyysiä. Fenomenologista analyysiä sovelsin Juha Perttulan esittämän analyysikulun mukaisesti (ks. Perttula 2000 & Perttula 1995). Analyysi soveltuu erityisesti kokemusten tutkimiseen ja sen vuoksi valitsin sen osaksi analysointimenetelmiäni. Tyypillisesti fenomenologisessa analyysissa pyritään saamaan esiin tutkittavien välittömät kokemukset todellisuudesta. (Perttula 1995, 65.) Tässä tutkimuksessa oli kuitenkin tarkoituksena haastatteluiden avulla saada osallistujat pohtimaan omaa toimijuuttaan, jonka vuoksi ei voitu olettaa, että analyysin avulla saavutettaisiin välittömiä kokemuksia.

Analyysin tarkoituksena oli muodostaa ensiksi jokaisen haastateltavan kohdalta henkilökohtainen merkitysverkosto, joiden pohjalta muodostettiin yleisiä merkitysverkostoja. Yleiset merkitysverkostot ovat osa yksilön omaa, mutta niissä voi olla myös piirteitä sosiaalisesti jaetuista merkityksistä. (Perttula 1995, 31; 119; 154.) Analyysi perustuu Amedeo Giorgin (1985) kehittämään fenomenologisen psykologian analyysimenetelmään, jota Perttula on soveltanut vuosina 1995 ja 2000. Analyysin ensimmäinen vaihe, eli yksilökohtaisten merkitysverkostojen luominen tapahtuu viiden vaiheen kautta. Perttulan analyysissa vaiheet on jaettu seitsemään osaan, mutta omassani analyysi etenee poikkeuksellisesti kuuden vaiheen avulla. Tutkijalla on oikeus muokata menetelmä omaan tutkimukseen sopivaksi ja itse koin kuuden vaiheen sopivan analyysiin sopivammaksi. (ks. Perttula 1995, 68; 119–154.) Analyysin toinen vaihe koski yleisien merkitysverkostojen luomista, johon muodostui seitsemän vaihetta (ks. Perttula 2000).

Yksilökohtaisten merkitysverkostojen analyysi:

- 1) Haastatteluaineistoon perehtyminen avoimin mielin
- 2) Tutkimusaineistoa jäsentävien keskeisten sisältöalueiden muodostaminen
- 3) Merkityssuhteiden etsiminen ja erottaminen toisistaan
- 4) Merkityssuhteiden sijoittaminen niitä jäsentävien sisältöalueiden alle ja sisältöalueiden nimien täsmentäminen
- 5) Merkityssuhteiden muuttaminen haastateltavan kieleltä tutkijan kielelle
- 6) Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostaminen, toiston poistaminen tekstistä

Yleisten merkitysverkostojen analyysi:

- 1) Tutkimusasenteen omaksuminen: yksilökohtaisten merkitysverkostojen mieltäminen ehdotelmiksi yleisestä tiedosta
- 2) Merkityssuhteiden erottaminen ja mieltäminen merkityssuhde-ehdotelmiksi
- 3) Merkityssuhde-ehdotelmia jäsentävien sisältöalueiden muodostaminen
- 4) Merkityssuhde-ehdotelmien sijoittaminen niitä jäsentävien sisältöalueiden alle
- 5) Sisältöalue-ehdotelmien muodostaminen
- 6) Muodostetaan ehdotelmat yleisiksi merkitysverkostoiksi
- 7) Yleisen tai useamman merkitysverkoston muodostaminen

Kriittisen realismin mukaisesti tarkoitukseni oli löytää sellaisia yleisiä merkitysverkostoja, jotka kuvaisivat mahdollisimman hyvin sitä todellisuutta ja toimintaa johon opettajat opetussuunnitelmaprosessissa osallistuivat. Tällaiset kuvaukset todellisuudesta ovat osaltaan edellytyksenä keskeisten toiminnasta ja opettajien kokemusmaailmasta syntyneiden ongelmien ratkaisulle. Ilman ongelmien määrittelyä olisi vaikeaa löytää myöskään mitään kehitettävää.

Fenomenologisessa analyysissä kuvataan sellaisia osia osallistujien kokemuksista, joista henkilö voidaan tunnistaa. Tällöin tutkijan tulee ottaa huomioon eettisyyteen liittyvät kysymykset. Koska lähestyn toimijuuden käsitettä subjektilähtöisestä näkökulmasta, jouduin ottamaan analyysissani huomioon osallistujien ammatillisen position ja siihen liittyvät erityistehtävät. Tällöin anonymiteetin säilyttämisestä tulee haastavaa sen työyhteisön sisällä, jossa tutkimus tehdään (ks. Eskola & Suoranta 2008, 56–57). Tämän vuoksi pyrin säilyttämään tutkittavien anonymiteetin muuttamalla heidän nimensä ja jätin sellaisia tunnistetietoja kertomatta, jotka olisivat saattaneet paljastaa tutkittavan henkilöllisyyden. Alun perin tarkoitukseni oli julkaista myös kaikki yksilökohtaiset merkitysverkostot tutkimuksen liitteinä, mutta koin, että osallistujien tunnistettavuuden takia ne oli syytä jättää julkaisematta. Yksilökohtaiset merkitysverkostot sisälsivät sellaisia tunnistetietoja, joista olisi selvinnyt esimerkiksi opettajan suunnittelema osaamisala tai opintokokonaisuus. Näin ollen tutkittavan työyhteisön sisällä henkilöiden tunnistaminen olisi ollut turhan helppoa. Nämä analyysistä ulkopuolelle jätetyt tiedot eivät ole kuitenkaan vaikuttaneet tehtyihin tulkintoihin ja sitä myötä tutkimustuloksiin.

5.5.1 Yksilökohtaisten merkitysverkostojen muodostuminen

Yksilökohtaisen merkitysverkoston analyysin ensimmäisessä vaiheessa luin haastatteluista tehdyt litteraatiot siten, että pyrin tutustumaan kuhunkin haastatteluaineistoon avoimin mielin. Kävin analyysissa haastattelut lävitse yksi kerrallaan, eli tein yhden haastattelun analyysin kokonaan valmiiksi, ennen kuin siirryin seuraavaan haastatteluun. Tällä tavalla pyrin saamaan kustakin haastattelusta ne keskeiset kokemukset esiin ilman, että toisten haastatteluiden sisällöt vaikuttaisivat tekemiini tulkintoihin. Kokemuksiin tutustumisen koin siinä mielessä helpoksi, että minulla ei ole aikaisempaa kokemusta ammatillisen opettajan työstä tai heidän toimintaympäristöstään. Jos minulla olisi ollut omakohtaista kokemusta kyseisestä toimintaympäristöstä, olisi voinut olla haastavaa erottaa mitkä tulkinnat pohjaavat omiin ja mitkä haastateltavien kokemuksiin.

Analyysin toisessa vaiheessa muodostin haastatteluista niiden sisältöjä jäsentävät sisältöalueet. Kustakin haastattelusta tehtiin omat sisältöalueet. Henkilön *Jaana* sisältöalueet olivat:

- 1) Opetussuunnitelmatyön aloittaminen ja aikaisempi kokemus suunnittelusta
- 2) Opetussuunnitelmatyön kehittäminen
- 3) Vähän ohjattu työskentely mahdollisti vapauden toimia
- 4) Erilaiset työskentelymuodot opetussuunnitelmatyössä
- 5) Onnistuminen ja osallistumisesta koettu hyöty
- 6) Opiskelijoiden ja työelämän näkökulmien huomioiminen suunnittelussa
- 7) Työkokemuksen puutteen kompensointi omalla suunnitteluvastuualueella
- 8) Palautteen antaminen ja vastaanottaminen
- 9) Osaamisperustaisuus opetussuunnitelmatyössä
- 10) Toimintaa rajoittavat rakenteet/toimintatavat
- 11) Tulevaisuuteen orientoituminen

Kolmannessa vaiheessa erotin haastatteluista merkityssuhteet tavoitteenani erotella tutkittavaan ilmiöön liittyvät keskeiset merkitykset. Keskeisiä merkityksiä pyrin löytämään pitämällä mielessä toimijuuteen liittyvät teemat ja asettamani tutkimuskysymykset. Tässä vaiheessa pyrin erottamaan tekstistä sellaiset kuvaukset ja kokemukset, jotka eivät liittyneet suoranaisesti opetussuunnitelmaprosessiin ja yksilön toimijuuteen sekä edellä muodostettuihin sisältöalueisiin. Keskeiset merkityssuhteet liittyivät siis yksilön toimijuuteen opetussuunnitelmaprosessissa ja sitä rajoittaviin ja mahdollistaviin tekijöihin.

Neljännessä vaiheessa sijoitin merkityssuhteet niitä kuvaavien sisältöalueiden alle. Tässä vaiheessa aikaisemmin muodostettujen sisältöalueiden nimet saattoivat muuttua, sillä merkityssuhteiden siirtäminen sisältöalueiden alle auttoi minua täsmentämään sitä merkitystä, jota haastateltavat olivat haastatteluissa ilmaisseet. ja muutin haastateltavan merkityssuhteen tutkijan kielelle.

Viidennessä vaiheessa muutin haastateltavan merkityssuhteen tutkijan kielelle. Pysin tiivistämään tekstiä kuitenkin kadottamatta siitä sen oleellista merkitystä. Tarkoituksena ei myöskään ollut tehdä tulkintoja haastateltavien merkityssuhteista, vaan ainoastaan muuttaa teksti helpommin ymmärrettävämpään ja selkeämpään muotoon. Alla oleva esimerkki auttaa hahmottamaan miten analyysi eteni tässä vaiheessa.

Taulukko 2. Henkilö Jaana: Merkityssuhteen sijoittaminen sisältöalueeseen ja sen muuttaminen tutkijan kielelle.

Sisältöalue: Opiskelijoiden ja työelämän näkökulmien huomioiminen suunnittelussa

HAASTATELTAVAN MERKITYSSUHDE	MERKITYSSUHDE TUTKIJAN KIELELLÄ
”Mietittiin näitä ja yritettiin saada näistä sisällöistä ymmärrettäviä niille opiskelijoille, niiden opiskelijoiden näkökulmasta. Kun sitten vielä enemmänkin työelämän näkökulmasta. Tossa kun, ehkä tää liittyy siihen kun ollu tuolla työelämässä paljon opiskelijoiden arvioinneissa, niin nimenomaan sitä kautta kun se palaute on sitä, että täähän on jo käsitelty tuolla esim. ykkösprosessissa niin pitääkö tää taas uudelleen. Et sen palautteen perusteella on tosi helppo. Kun mun mielestä meidän on helpompi saada sinne työelämään opiskelijoita ja taas niitä arvioijia työelämästä, kun se on heille mielekästä eikä tuu semmonen turhautuminen ”	He yrittivät tehdä oman osuutensa sisällöt ymmärrettäväksi työelämälle ja opiskelijoille. He painottivat erityisesti sitä, ettei sisältöön tulisi toistoa, sillä opiskelijoiden työssäoppimisten arviointien yhteydessä saatiin palautetta siitä, että toistoa on liikaa. Toiston poistaminen voi hänen mielestään ehkäistä opiskelijoiden ja työpaikkaohjaajien turhautumista.

Kuudennen vaiheen myötä muodostin yksilökohtaiset merkitysverkostot. Tutkijan kielelle muutetut merkityssuhteet yhdistettiin sisältöalue kerrallaan yhtenäiseksi tekstiksi. Tässä vaiheessa poistin tekstistä myös mahdolliset päällekkäisyydet ja toistot. Yhtenäisen kokonaisuuden aikaansaamiseksi poistin myös sisältöalueiden otsikot tekstistä, jotta merkitysverkosto olisi helpommin hahmotettavissa. Muodostetut yksilökohtaiset merkitysverkostot ovat fenomenologisen analyysin

ensimmäisen vaiheen tulokset. Esittelen tässä kohtaa esimerkkinä yhden muodostetuista yksilökohtaisista merkitysverkostoista.

Jaanan yksilökohtainen merkitysverkosto

Jaana oli aikaisemmin osallistunut muutaman kerran opetussuunnitelmatyöhön. Tänä vuonna suunnittelu toteutettiin edellisistä kerroista poiketen parityöskentelynä. Toimintaan hän osallistui, sillä opetussuunnitelmatyö oli laitettu hänen työnjakosuunnitelmaansa. Jaana on kiinnostunut opetussuunnitelmatyöstä, mutta kokee että kaikille opettajille tehtävä ei ole yhtä miellyttävä. Osaamisperustaisuus näkyy Jaanan mukaan nuorten opiskelijoiden kohdalla vasta kun he siirtyvät opiskelemaan osaamisaloihin. Jaana suhtautuu osaamisperustaisuuteen myönteisesti, sillä hän näkee, että työelämässä voi oppia paremmin kuin vain luokassa istumalla.

Jaanalle valikoitui opetussuunnitelman suunnitteluun sellainen kokonaisuus, josta hänellä ei ollut juurikaan aikaisempaa työkokemusta. Jaana oli kuitenkin opettanut kokonaisuutta aikaisemmin ja koki, että on perehtynyt aiheeseen teoreettisella tasolla riittävästi. Opettaessaan kokonaisuutta hän oli myös käynyt vierailemassa eri työpaikoilla ja tavannut alan asiantuntijoita, joilta oli saanut näkemystä alasta. Hän oli opettajauransa alussa yrittänyt päästä opettajan työelämäjaksolle saamaan lisää kokemuksia työelämästä, mutta siihen ei ollut myönnetty lupaa. Hän oli kuitenkin tyytyväinen, että hänen parinsa opetti kokonaisuutta tällä hetkellä, josta oli työskentelyssä apua.

Työskentely aloitettiin kaikille työpareille tarkoitetulla kokouksella, jossa käsiteltiin suunnitteluun liittyviä asioita. Prosessin aikana Jaana teki työtä pääosin kasvokkain parinsa kanssa käyttäen apunaan tietokonetta. Työn apuna olivat käytössä vanhat opetussuunnitelmat ja uudet opetussuunnitelman perusteet. Työtä tehtiin myös muiden työparien kanssa ja välillä asioista keskusteltiin myös kahvipöydässä. Jaana ja työpari kävivät myös antamassa palautetta muiden kokonaisuuksien tekijöille opiston verkkopohjaisella Areena-alustalla. Antamassaan palautteessa hän otti huomioon sen, että tekijät ovat asiantuntijoita, joilla on paljon näkemystä ja kokemusta työelämästä. Palaute auttaa Jaanan mukaan laajentamaan näkökulmaa. Hän oli avoin myös muiden antamalle palautteelle ja koki, että omaa näkökulmaa voi laajentaa saamalla muilta palautetta.

Tarpeen mukaan Jaanalla oli mahdollisuus saada neuvoja erikseen nimetyiltä yhteyshenkilöiltä. Jaana sai myös palautetta työelämän edustajilta toimiessaan opiskelijoiden työssäoppimisjaksoilla, jotka hän välitti kyseistä opintokokonaisuutta tekeville työparille. Työelämästä oli saatu palautetta

myös oman suunnittelutyön tueksi. Palautteen mukaan sisällöissä on päällekkäisyyksiä, jotka turhauttavat niin opiskelijoita kuin työpaikkaohjaajia. Tämän vuoksi Jaana yritti parinsa kanssa välttää tekemästä sisältöön toistoa. Hän otti huomioon niin opiskelijoiden kuin työelämän näkökulmat.

Vaikka Jaana oli valmistautunut suunnitteluun varaamalla aikaa kalenteriin työn tekemistä varten, samanaikainen opetustyö vaikeutti yhteisten aikojen löytämistä parinsa kanssa. Työ tuntui myös keskeytyvän usein, sillä suunnittelutyöhön keskittyminen ja uppoutuminen vaativat kertaluontoisesti paljon aikaa, jota ei ollut kuitenkaan mahdollista järjestää. Haasteeksi, mutta toisaalta rikkaudeksi Jaana koki sen, että hänen parinsa oli terveydenhuollon opettaja ja hän itse sosiaalialan opettaja. Tämän vuoksi Jaana joutui välillä perustelemaan omia kantojaan. Toisaalta Jaana koki, että perusteleminen vahvisti hänen omia näkemyksiään ja koki sen hyödylliseksi. Suunnittelussa Jaana yllättyi parinsa kanssa siitä, että kun he olivat mielestään tehneet hyvän version suunnitelmastaan, koordinaattorit olivat käyneet muuttamassa sitä tiedottamatta asiasta heille.

Hän koki, että heidän käyttämä aika ja työpanos menivät hukkaan. Tilannetta helpotti kuitenkin hieman se, että myös muiden parien töitä oli muutettu. Jaana koki, ettei hän olisi voinut toimia prosessissa toisin, vaan oli antanut kaikkensa prosessille. Hän olisi toivonut, että prosessi olisi aloitettu aikaisemmin, sillä kehittäminen vaatii aikaa ja se ei onnistu pakottaen. Jos hänellä olisi ollut lisää aikaa, hän olisi hyödyntänyt omia kontaktejaan muihin oppilaitoksiin ja ottanut niitä mukaan opetussuunnitelmatyöhön. Tämä kuitenkin vaatii johdon tuen ja lisäresurssien myöntämisen yhteistyön mahdollistamiseksi.

Jaanan mukaan opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen auttoi selkeyttämään opetussuunnitelman perusteiden sisältöä. Hän koki, että he löysivät työparinsa kanssa olennaiset sisällöt suunniteltuihin kokonaisuuksiin. Jaana koki, että sai tehdä suunnittelua melko vapaasti, sillä tarkkoja linjauksia ei ollut asetettu suunnittelutyölle. Hän suhtautuu tulevaan syksyyn mahdollisuutena ja toivoo, että opisto voisi vastata tulevaisuudessa työelämän asettamiin haasteisiin. Erityisen tyytyväinen hän on, että yksilötyöskentelystä ollaan siirtymässä yhdessä tekemiseen.

5.5.2 Yleisien merkitysverkostojen muodostuminen

Yleisien merkitysverkostojen luomisen analyysivaiheessa aikaisemmin muodostettuja yksilöllisiä merkitysverkostoja ei enää mielletä pelkästään yksilöllisiksi kokemuksiksi vaan kuvauksiksi yleisestä kokemusmaailmasta (Perttula 1995, 154). Yksilöllisten kokemusten nähdään heijastavan jotakin osaa siitä todellisuudesta ja toiminnasta, jota yksilöt ovat opetussuunnitelmaprosessissa kohdanneet. On kuitenkin tärkeää muistaa, että kriittisen realismin mukaan nämä kokemukset ovat syntyneet tietyssä historiallisessa ja situationaalisessa kontekstissa, jonka vuoksi kokemusten sisältöä ei voida yleistää koskeväksi esimerkiksi kaikkia ammattiopistojen opetussuunnitelmaprosesseja. Tämän analyysivaiheen tarkoituksena on pyrkiä saamaan yksilöllisistä merkitysverkostoista esiin ne oleelliset kokemukset, jotka voivat johtaa yleisen tai jaetun kokemuksen kuvaamiseen.

Yleisten merkitysverkostojen analyysin ensimmäisessä vaiheessa pyrin omaksumaan uudenlaisen asenteen tutkimusaineiston tarkasteluun. Perttulan (2000, 433) mukaan tässä vaiheessa yksilökohtaiset merkitysverkostot ymmärretään ehdotelmiksi yleisestä kokemustiedosta. Tämän asenteen saavuttaminen oli itselleni haastavaa, sillä yksilökohtaisen merkitysverkostojen luomisesta ei ollut kulunut kauaa aikaa. Tästä syystä koin alkuun, että yleisten merkitysverkostojen analyysi oli toistoa edellisestä analyysin vaiheesta, mutta sain pian huomata olleeni väärässä. Koen, että ymmärryksen tutkittavasta ilmiöstä oli tähän mennessä lisääntynyt. Pyrkimyksenäni oli jättää nämä kokemukset sivuun, jotta voisin perehtyä aineistoon mahdollisimman ennakkoluulottomasti.

Analyysin toisessa vaiheessa jokaisesta yksilökohtaisesta merkitysverkostosta poimittiin eri kokemusten merkityssuhteet esiin ja ne muutettiin sellaiseen muotoon, missä yksilöllinen kokemus ei enää ollut esillä. Näitä tuloksia kutsutaan myös merkityssuhde-ehdotelmiksi (Perttula 2000, 434). Alla esimerkkinä, miten merkityssuhteet muutettiin merkityssuhde-ehdotelmiksi. Suluissa merkityssuhde-ehdotelma.

Esimerkki 1. Jaanan merkityssuhde-ehdotelmat

7. Vaikka Jaana oli valmistautunut suunnitteluun varaamalla aikaa kalenteriin työn tekemistä varten, samanaikainen opetustyö vaikeutti yhteisten aikojen löytämistä parinsa kanssa. Työ tuntui myös keskeytyvän usein, sillä suunnittelutyöhön keskittyminen ja uppoutuminen vaativat kertaluontoisesti paljon aikaa, jota ei ollut kuitenkaan mahdollista järjestää.

(Opetussuunnitelmatyö vaatii keskittymistä. Nyt sitä tehtiin muiden töiden ohessa, joka hankaloitti työskentelyä.)

9. Haasteeksi, mutta toisaalta rikkaudeksi Jaana koki sen, että hänen parinsa oli terveydenhuollon opettaja ja hän itse sosiaalialan opettaja. Tämän vuoksi Jaana joutui välillä perustelemaan omia kantojaan. Toisaalta Jaana koki, että perusteleminen vahvisti hänen omia näkemyksiään ja koki sen hyödylliseksi.

(Työparin edustaessa terveydenhuollon alaa, jouduttiin perustelemaan omia päätöksiä. Perusteleminen vahvistaa omia näkemyksiä, joka on hyödyllistä.)

Kolmannessa vaiheessa muodostin merkityssuhde-ehdotelmista niitä jäsentävät sisältöalueet. Sisältöalueet muodostin pohtimalla muodostettuja merkityssuhde-ehdotelmia ja niiden keskeisiä suhteita. Pyrin pitämään myös mielessä asettamani tutkimuskysymykset ja toimijuuden käsitteen. Huomasin, että sisältöalueet rakentuivat pitkälti teemahaastatteluun valitsemieni teemojen mukaan. Jaanan sisältöalueiksi muodostuivat: yhteistyö prosessiin osallistuvien kanssa, toimijuutta mahdollistavat tekijät, toimijuutta rajoittavat tekijät, artefaktien merkitys työskentelyssä ja osaamisperusteisuuden merkitys. Jos sisältöalueita vertaa aikaisemmin muodostettuihin yksilökohtaisen merkitysverkoston sisältöalueisiin, voi niiden huomata muuttuneen yleisemmälle tasolle, joka osaltaan on myös tämän analyysivaiheen tarkoitus. Neljännessä vaiheessa sijoitin muodostetut merkityssuhde-ehdotelmat kunkin sisältöalueen alle. Alla esittelen esimerkin tästä vaiheesta.

Esimerkki 2. Jaanan merkityssuhde-ehdotelmat sisältöalueiden alla

Sisältöalue: Toimijuutta mahdollistavat tekijät

2. Opetuskokemusta suunniteltavasta opintokokonaisuudesta, mutta ei työkokemusta. Työpari opetti kokonaisuutta, josta oli hyötyä työskentelyssä.
5. Areenassa annettiin ja vastaanotettiin palautetta. Palautetta antaessa pyrittiin kunnioittamaan vastaanottajan asiantuntemusta. Palaute auttaa laajentamaan näkökulmia asioihin.
6. Koordinaattoreilta saatiin neuvoja suunnittelun tueksi.
7. Työssäoppimisjaksojen ohjauksien kautta saatiin palautetta suunnittelutyön tueksi. Sisällöissä oli toistoa, jota pyrittiin poistamaan opiskelijoiden ja työelämän näkökulmat huomioiden.

9. Työparin edustaessa terveydenhuollon alaa, jouduttiin perustelemaan omia päätöksiä. Perusteleminen vahvistaa omia näkemyksiä.

12. Työtä sai tehdä vapaasti, koska tarkkoja suuntalinjoja ei ollut asetettu. Osallistuminen selkeytti opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä. Olennaiset sisällöt saatiin suunniteltua.

Sisältöalue: Toimijuutta rajoittavat tekijät

8. Opetussuunnitelmatyö vaatii keskittymistä. Nyt sitä tehtiin muiden töiden ohessa, joka hankaloitti työskentelyä.

9. Työparin edustaessa terveydenhuollon alaa, jouduttiin perustelemaan omia päätöksiä. Perustelu vahvistaa omia näkemyksiä.

10. Suunniteltua työtä oli muutettu, joka oli yllättävää. Työpanos tuntui menevän hukkaan. Tilannetta helpotti tieto siitä, että myös muiden töitä oli muutettu.

11. Prosessi aloitettiin liian myöhään. Oppilaitosyhteistyötä olisi voitu tehdä, jos olisi ollut enemmän aikaa. Johdon tukea ja lisäresursseja vaaditaan yhteistyön aikaansaamiseksi.

Sama merkityssuhde saattoi olla usean sisältöalueen alla, sillä merkityssuhteet saattoivat sisältää useampia merkityksiä, jotka voitiin näin ollen sijoittaa useaan sisältöalueeseen. Tästä esimerkkinä 9. merkityssuhde, jossa toisen parin rooli rajasi Jaanan toimijuutta, sillä hän ei voinut vapaasti tehdä niin kuin olisi halunnut, vaan joutui perustelemaan valintojaan työparille. Hän ei siis tässä mielessä toiminut vapaasti, vaan hänen toimintaa rajoitti työpari ja hänen tarpeensa kuulla perustelut esitetyille ratkaisuille. Toisaalta tämä tilanne myös mahdollistaa Jaanan tulevan toimijuuden, sillä perusteleminen auttoi vahvistamaan hänen näkemyksiään.

Viidennessä vaiheessa muodostetuista sisältöalueista ja sen alle sijoitetuista merkityssuhde-ehdotelmista muodostettiin yhtenäinen kokonaisuus, jota voidaan kutsua myös sisältöalue-ehdotelman luomiseksi. Esittelen alla esimerkin tästä vaiheesta.

Esimerkki 3. Jaanan sisältöalue-ehdotelma ”Toimijuutta rajaavat tekijät”

Opetussuunnitelmatyö vaatii keskittymistä. Nyt sitä tehtiin muiden töiden ohessa, joka hankaloitti työskentelyä. Prosessi oli muutenkin aloitettu liian myöhään. Ajan puutteen vuoksi oppilaitosyhteistyötä ei pystytty tekemään. Yhteistyö olisi mahdollistunut jos johto olisi myöntänyt lisäresursseja. Koska työpari edusti

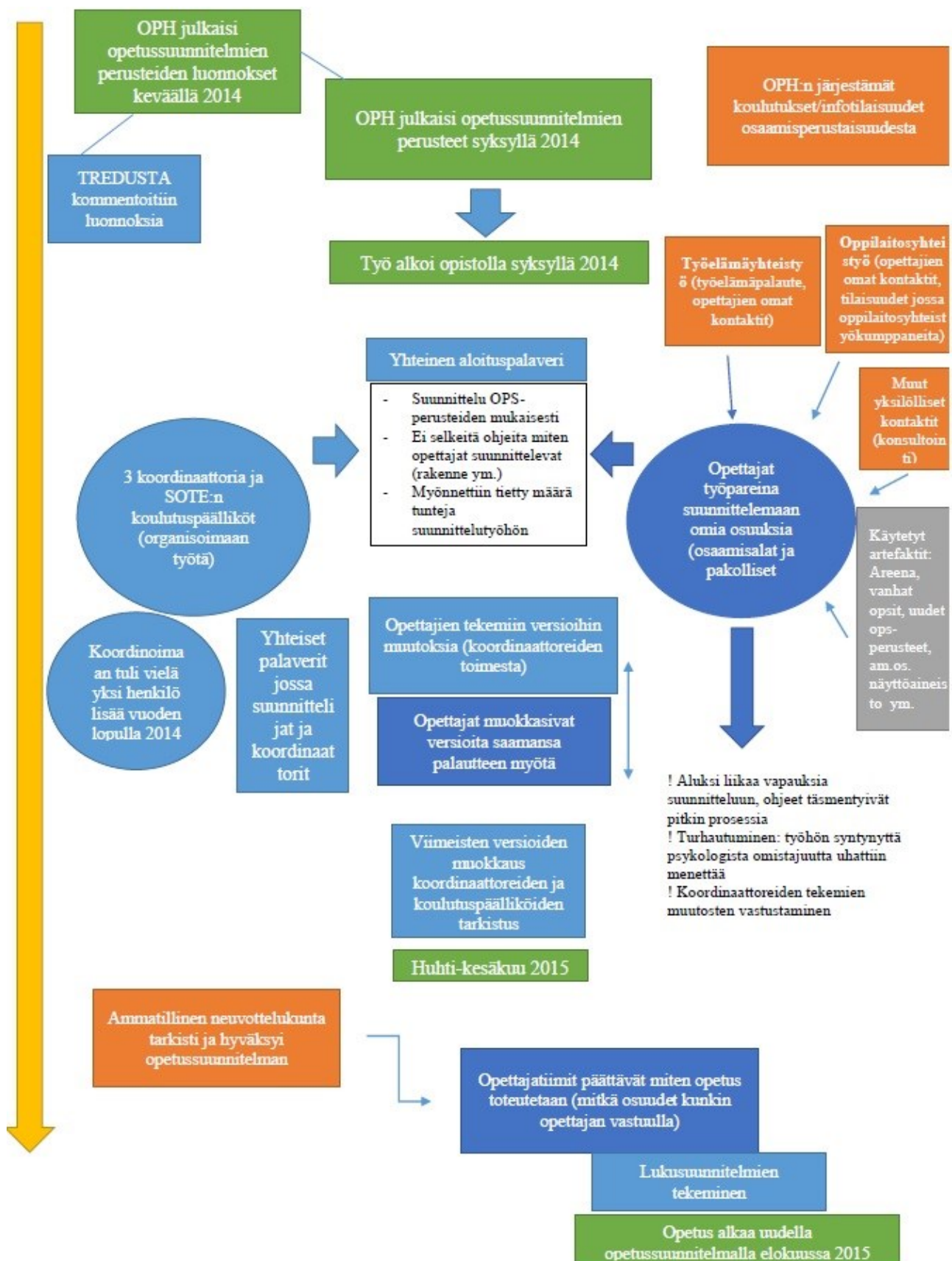
terveydenhuollon alaa, jouduttiin omia valintoja perustelemaan. Vaikka perustelu auttoikin vahvistamaan omia näkemyksiä se myös rajasi toimintaa. Suunniteltua työtä muutettiin, joka tuli yllätyksenä. Työpanos tuntui menevän hukkaan. Myös muiden töitä oli muutettu, joka helpotti tilannetta.

Kuudennessa vaiheessa sisältöalue-ehdotelmista muodostettiin ehdotus yleiseksi merkitysverkostoksi. Yleisiä merkitysverkostojen-ehdotelmia muodostui tässä vaiheessa yhtä monta kuin haastateltavia, eli yhdeksän. Viimeisessä vaiheessa yleisistä merkitysverkosto-ehdotelmista muodostettiin yleiset merkitysverkostot, joita tuli yhteensä kuusi. Ne ovat nimeltään *suunnannäyttäjät (Ulla & Teija)*, *Verkoston hyödyntäjät (Viivi & Elisa)*, *Vastatuuleen kulkijat (Riikka & Niina)*, *Kokemusten kylväjä (Hanna)*, *Sillanrakentaja (Jaana)* ja *Oman paikan etsijä (Elli)*. Yleiset merkitysverkostot esitellään kokonaisuudessaan kappaleessa 6.2.

6 AMMATILLISTEN OPETTAJIEN TOIMIJUUS OPETUSSUUNNITELMAPROSESSISSA

Tässä kappaleessa esittelen tutkimuksen keskeiset tulokset. Ensimmäisessä osassa kuvataan Tredun lähihoitajien opetussuunnitelmaprosessin kulkua. Olen pyrkinyt helpottamaan prosessin kuvausta tekemällä siitä kaavion. Tämän jälkeen esittelen tutkimuksen kuusi yleistä merkitysverkostoa, jotka ovat muodostuneet fenomenologisen analyysin pohjalta. Merkitysverkostojen esittelyn jälkeen pyrin kuvaamaan opettajien kokemuksia oman toimijuuden mahdollistavista (kappale 6.3) ja rajoittavista tekijöistä (kappale 6.4).

6.1 Opetussuunnitelmaprosessin kuvaus



6.2 Yleiset merkitysverkostot

Yleisten merkitysverkostojen nimet muodostettiin intuitiivisesti, kuitenkin pyrkien kuvaamaan niitä ydinmerkityksiä ja keskeisiä eroja, jonka vuoksi verkosto erottui muista verkostoista. ”Suunnannäyttäjissä”- keskeistä oli se, että koordinaattorit ohjasivat toimintaa ja heillä vaikutti olevan selkeä visio siitä mihin suuntaan opetussuunnitelmatyötä tulisi ohjata. ”Verkoston hyödyntäjien”- toimintaa puolestaan kuvasi aktiivisuus työelämän suuntaan, sillä he olivat haastatelluista ainoat jotka tekivät suoraa yhteistyötä työelämän kanssa. ”Vastatuuleen kulkijoita” kuvasi heidän suunnitellun kokonaisuuteen tehtyjen muutosten vastustaminen ja siinä onnistuminen. Myös muissa verkostoissa oli havaittavissa muutosten vastustamista, mutta *vastatuulen kulkijoilla* se tuli selvemmin esiin. ”Kokemusten jakajan” kokemukset poikkesivat muista siten, että hänen ainutlaatuinen positionsa mahdollisti oman kokemuksen hyödyntämisen ja siirtämisen tulevaisuuden työskentelyyn. ”Sillanrakentaja” oli henkilö, joka pyrki rakentamaan yhteyksiä muiden suunnittelijoiden välille antamalla palautetta ja välittämällä työelämäpalautetta myös muiden suunnittelijoiden avuksi. ”Oman paikan etsijälle” oli vaikeuksia löytää oma rooli opetussuunnitelmaprosessissa ja sen vuoksi myös hänen toimintaansa. Esittelen seuraavaksi kunkin yleisen merkitysverkoston.

1. Suunnannäyttäjät (Ulla & Teija)

Työtä tehtiin pääosin työryhmän ja opetussuunnitelmatyötä tekevien opettajien kanssa. Koordinaattoreiden kesken työnjako oli hieman epäselvä. Oppilaitosyhteistyön toteuttaminen prosessissa toteutui kahdella tavalla; keskustelemalla henkilökohtaisesti toisen ammattiopiston edustajan kanssa sekä keskustelemalla yhteistyötapautumassa kahden ammattiopiston edustajan kanssa. Työpaikkaohjaajien koulutuksista ja työssäoppimisten ohjauksista saatu palaute on tukenut opetussuunnitelmatyöskentelyä. Työelämäyhteistyöksi käsitetään myös yhteistyö ammatillisen neuvottelukunnan kanssa. Käsitys on kuitenkin suppea, sillä neuvottelukunnan tehtävä on enemmänkin vain hyväksyä tehty opetussuunnitelma, eikä niinkään vaikuttaa sen sisältöön. Areena toimi prosessissa tiedon jakamisen väylänä. Suunnittelussa huomioitiin myös sosiaalihuoltolain muutos ja sen asettamat muutosvaatimukset lähihoitajien koulutukselle.

Aikaisempi kokemus ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeisiin osallistumisesta on tukenut työskentelyä opetussuunnitelmaprosessissa. Opetussuunnitelman sisältöön on koettu voivan vaikuttaa ja myös rakenteellisia muutoksia on saatu aikaiseksi. Osaan muutoksista ei ole suhtauduttu suunnittelijoiden taholta myönteisesti, mutta muutokset on silti saatu toteutettua. Opetussuunnitelmaan osallistumisen koetaan hyödyttävän opettajan työtä, sillä osallistuminen auttaa ymmärtämään tutkinnon perusteiden sisältöjä ja sitoutumaan tuleviin muutoksiin.

Opetussuunnitelmaprosessi aloitettiin liian myöhään, jonka vuoksi aikaa suunnittelutyölle jäi liian vähän. Lisäksi suunnittelijoille annettiin aluksi liikaa vapauksia, sillä suunnitteluun ei annettu selkeitä ohjeita. Tämän vuoksi kaikki tehdyt suunnitelmat eivät olleet tutkinnon perusteiden mukaisia, jonka vuoksi niitä jouduttiin muuttamaan. Moni opettajista koki heidän työnsä muuttamisen turhauttavana. Opistolla on edelleen valloillaan vahvasti ainepohjainen ajattelutapa, joka näkyi suunnittelussa siten, että opintokokonaisuuksia oli laajennettu niin, että saatiin säilytettyä tietty opetettava kokonaisuus jatkossakin. Suunnitelmista heijastui myös hyvin erilainen käsitys osaamisperusteisuudesta ja yksilöllisten opintopolkujen huomioimisesta.

Osaamisperusteisuus vaatii muutosta opettajien ajattelutapaan. Ajallisesta oppimisen käsityksestä on siirryttävä osaamispohjaiseen ajatteluun. Osaamisperusteisuuden toteuttamista tulevaisuudessa vaikeuttaa se, ettei opistolla ole luotu selkeitä menettelytapoja osaamisen arviointiin. Toisaalta osaamisen tunnistaminen ei voi jäädä pelkästään opettajan tehtäväksi, vaan myös opiskelijoiden tulee aktiivisesti pyrkiä tunnistamaan oman osaamisen kehittymistä. Opettajat tarvitsevat koulutusta osaamisperusteisuudesta jatkossakin sekä mahdollisuutta päästä opettajien työelämäjaksolle tutustumaan lähihoitajien työn arkeen. Osaamisperusteisuuden toteuttaminen vaatii myös rakenteellisia muutoksia. Osaamisperusteisuuden toteuttamisessa voisi auttaa sähköinen järjestelmä, minne kerättäisiin tietoa siitä, missä osaamista voi näyttää ja jonne kirjattaisiin myös opiskelijan arvioinnit.

2. Verkoston hyödyntäjät (Viivi & Elisa)

Työtä tehtiin pääosin yhdessä työparin kanssa ja osallistumalla yhteisiin suunnittelutyötä koskeviin kokouksiin. Yhteisiin kokouksiin osallistui kuitenkin liian monta henkilöä, jonka vuoksi keskusteluun ei ollut mahdollisuutta osallistua. Opettajat kokivat tullessa kuulluiksi alun kokouksessa, jossa toiminta aloitettiin. Yhteistyöhön parin kanssa oltiin tyytyväisiä, sillä molemmilla oli paljon kokemusta suunniteltavan alan työelämästä, joka helpotti työn edistymistä. Koordinaattoreiden

kanssa tehtävä yhteistyö oli vähäistä. Ajan puutteen vuoksi yhteistyötä muiden suunnittelijoiden kanssa ei pystytty tekemään. Areenaa käytettiin lähinnä materiaalien hakemiseen työskentelyn tueksi.

Oppilaitosyhteistyön toteuttaminen prosessissa toteutui kahdella tavalla; keskustelemalla henkilökohtaisesti toisen ammattiopiston edustajan kanssa sekä keskustelemalla yhteistyötapauksissa eri ammattiopiston edustajien kanssa. Työelämäyhteistyötä helpottivat valmiit ja hyvät kontaktit suunniteltavan alan työelämän toimijoihin, jonka ansiosta suunnitelmaa pystyttiin esittelemään heille ja kysymään palautetta suunnittelun tueksi. Työelämästä saatu palaute auttaa tulemaan tietoiseksi työelämässä tapahtuvista muutoksista ja näin ollen antaa mahdollisuuden reagoida niihin opetuksessa. Opiskelijoiden koetaan osallistuvan opetussuunnitelmaprosessiin antamalla palautetta vuosittaisten kyselyiden sekä opiskelijajärjestöjen kautta.

Opetussuunnitelmatyön tekeminen vaatii keskittymistä, joka koettiin vaikeaksi, sillä suunnittelutyötä tehtiin muiden töiden ohella. Aluksi opetussuunnitelman tekemiseen ei ollut luotu selkeitä ohjeita, jonka vuoksi opettajilla oli paljon vapauksia päättää miten suunnitelma tehdään. Ohjeet kuitenkin täsmentyivät prosessin edetessä, jonka vuoksi jo tehtyihin suunnitelmiin jouduttiin tekemään muutoksia. Muutokset koettiin turhauttavina ja niitä ei perusteltu tarpeeksi hyvin. Muutosten koettiin uhkaavan opettajien asiantuntijuutta. Kritiikkiä oikeutti myös se, ettei koordinaattoreilla ollut substanssiosaamista suunniteltavasta kokonaisuudesta. Muutoksia vastustettiin tekemällä uusi versio suunnitelmasta.

Osaamisperusteisuudesta järjestettiin tilaisuuksia, johon opettajat osallistuivat. Tilaisuuksista ei kuitenkaan koettu olevan juuri hyötyä suunnittelutyössä. Osaamisperusteisuuteen suhtaudutaan monella tavalla. Toisaalta se ei juuri näy nuorisoasteen opetuksessa, sillä nuorille ei ole kertynyt sellaista osaamista mitä he voisivat näyttää. Toisaalta osaamisperusteisuus mahdollistaa kuitenkin opiskelijoiden opintojen nopeamman etenemisen ja yksilöllisten opintopolkujen paremman huomioimisen. Osaamisperusteisuuteen suhtaudutaan toisaalta kriittisesti, sillä se on irrotettu kasvatuksen ja oppimisen laajemmasta kontekstista.

Opetussuunnitelman perusteisiin ei tullut juurikaan muutoksia, jonka vuoksi suunnittelussa voitiin käyttää edellisen opetussuunnitelman sisältöjä. Myöskin osaamisperusteisuuden koettiin jo toteutuneen edellisissä opetussuunnitelmissa. Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen mahdollistaa oman asiantuntijuuden hyödyntämisen prosessissa. Opetussuunnitelman sisältöihin on voitu vaikuttaa määrittelemällä minkä verran työssäoppimista sisällytetään suunniteltavan alan

opintoihin. Opetussuunnitelman koetaan antavan opettajille laajat mahdollisuudet vaikuttaa opetuksen sisältöihin.

3. Vastatuuleen kulkijat (Riikka & Niina)

Työtä tehtiin pääosin työparin kanssa ja osallistumalla yhteisiin suunnittelutyötä koskeviin kokouksiin. Kokouksissa ei ollut kuitenkaan juuri mahdollista vaikuttaa, sillä paikalla ei ollut päätösvaltaa omaavia henkilöitä. Ajan puutteen vuoksi työelämän eikä oppilaitosten kanssa tehty yhteistyötä prosessin aikana. Yhteistyö olisi mahdollistunut jos siihen olisi myönnetty lisäresursseja johdon taholta. Toisaalta työelämäyhteistyölle ei koettu olevan tarvetta, koska opetussuunnitelman perusteet eivät olleet juuri muuttuneet. Lisäksi vankat kokemukset työelämästä ja sen toimijoista kompensoivat yhteistyön puutetta. Suunniteltavan alan opetuskokemuksen koettiin tukevan suunnittelutyötä. Koordinaattoreiden kanssa tehtävä yhteistyö tapahtui sähköpostin välityksellä, koska he sijaitsivat toisessa toimipisteessä. Koordinaattoreilta saatuun tukeen suhtauduttiin kahdella tavalla. Tuen koettiin selkeyttävän työskentelyä, mutta toisaalta yhteistyö koettiin puutteelliseksi, sillä yhteistyötä olisi toivottu lisää.

Opistokohtaisten opetussuunnitelmien tekemiseen suhtaudutaan kriittisesti. Niiden koetaan tekevän opetuksen sisällöistä ja opetussuunnitelmassa käytettävistä käsitteistä erilaisia eri puolella Suomea. Lisäksi opetushallituksen ei koeta tekevän tarpeeksi yhteistyötä ammatillisten opistojen kanssa opetussuunnitelmien perusteita tehdessä. Jos yhteistyötä olisi enemmän, se antaisi enemmän vapauksia suunnittelutyöhön.

Opetussuunnitelman jatkuvat muutokset kuormittavat opettajien työtä. Muutokseen on vaikeaa sopeutua, ennen kuin julkaistaan jo uusi opetussuunnitelma. Nykyisen opetussuunnitelman tekemiseen ei ollut aluksi luotu selkeitä ohjeita, jonka vuoksi ohjeita jouduttiin täydentämään prosessin edetessä. Tehtyyn suunnitelmaan tehtiin muutoksia, joiden koettiin uhkaavan opettajien asiantuntijuutta ja omaa työtä. Tehtyjä muutoksia vastustettiin aktiivisesti tekemällä uusi versio suunnitelmasta ja laittamalla se Areenaan. Kritiikkiä oikeutti myös se, ettei koordinaattoreilla ollut substanssiosaamista suunniteltavasta kokonaisuudesta. Tukea saatiin muutosten vastustamiseksi myös kolmannelta opettajalta, joka edusti samaa alaa kuin työpari. Muutoksien vastustaminen tuotti tulosta, sillä oma työ saatiin säilytettyä.

Osaamisperusteisuus vaatii muutosta opettajien ajattelutapaan. Ajallisesta oppimisen käsityksestä on siirryttävä osaamis pohjaiseen ajatteluun, joka koettiin hankalaksi. Suunnittelussa keskeistä oli osaamispisteiden sijoittaminen osaksi opintokokonaisuutta. Osaamisperusteisuuden toteuttaminen asettaa useita haasteita opettajan työlle. Haasteena ovat miten yksilölliset opintopolut saadaan huomioitua kun opiskelijat etenevät opinnoissa eri tahtia. Yksilöllisten opintopolkujen mahdollistaminen tarkoittaa myös uudenlaisia tapoja huomioida ryhmien organisoinnin kysymykset opetuksessa. Lisäksi jo aloittaneet opiskelijat siirtyvät opiskelemaan uudella opetussuunnitelmilla. Tämän järjestelyn mahdollistaminen tuottaa opettajalle lisätyötä. Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ei ole vielä luotu yhteisiä menettelytapoja, jonka vuoksi opettajalla koetaan olevan valta harkita miten se käytännössä toteutetaan. Lisäksi osaamisperusteisuuden toimeenpanon arviointia ei ole vielä suunniteltu. Ammatillisen koulutuksen rahoitus pohjan muuttuminen suorite pohjaiseksi uskotaan lisäävän osaamisen tunnustamisien tarvetta. Opiskelijan näkökulmasta osaamisperusteisuus kuitenkin on hyvä, sillä se mahdollistaa opintojen nopeamman etenemisen.

4. Kokemusten jakaja (Hanna)

Työelämän kanssa tehtiin vähemmän yhteistyötä kuin aikaisempina vuosina, vaikka henkilökohtaiset työelämäkontaktit tarjosivatkin mahdollisuuden kysyä mielipiteitä suunnitelmasta. Oppilaitosyhteistyö tapahtui keskustelemalla eri ammattiopistojen edustajien kanssa, josta koettiin olevan hyötyä suunnittelutyössä. Suunnittelua tuki myös koordinaattoreiden antama ohjaus. Muiden opettajien osoittamaan luottamukseen oltiin tyytyväisiä. Yhteistyötä työelämän ja muiden oppilaitosten kanssa ei ollut kuitenkaan riittävästi ja opiskelijoiden näkökulma jäi huomioimatta.

Työn apuna käytettiin vanhoja opetussuunnitelmia ja uusia perusteita, koska opetussuunnitelma rakentuu aina vanhan opetussuunnitelman varaan, mutta sisältää myös uusia elementtejä. Kirjallisuuden käyttäminen auttoi jäsentämään suunniteltavia sisältöjä. Muiden oppilaitosten opetussuunnitelmia ei voida hyödyntää suunnittelussa sellaisenaan, vaikka niitä käytiinkin katsomassa. Suunnittelussa otettiin huomioon sosiaalihuoltolakiin tulevat muutokset. Osaamisalan kielio pintojen pois jääminen opinnoista koettiin heikentävän opiskelijoiden jatko-opiskelumahdollisuuksia.

Työkokemus opettavan alan työelämästä auttaa suunnittelemisessa. Opettajalla ei ollut mahdollisuutta ohjata enää työssäoppimisia, joka esti uuden kokemuksen kartuttamisen työelämästä. Aikaisempaa kokemusta on kuitenkin kertynyt paljon, josta on hyötyä suunnittelutyössä.

Osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön koettiin kunniatehtävänä, sillä se on myös mahdollisuus välittää omaa osaamista tulevaisuuteen. Osallistuminen antaa myös mahdollisuuden pohtia ajankohtaisia yhteiskunnallisia tapahtumia.

Opetussuunnitelman suunnitteluun ei annettu selkeitä ohjeita, jonka vuoksi ohjeistuksia jouduttiin täydentämään prosessin edetessä. Lisäohjeistuksien vastaanottaminen kuormitti työskentelyä. Aikaa ei ollut riittävästi suunnittelun tekemiselle.

Osaamisperusteisuudesta järjestettiin koulutus, johon opettajat osallistuivat. Osaamisperusteisuudessa haasteellisinta oli opintopisteiden muuttaminen osaamispisteiksi, mutta esimiesten täsmennysten myötä muuttamistyö helpottui. Osaamisperusteisuus vaatii ajallisen ajattelun muuttamista osaamis pohjaiseen ajatteluun. Opetusta ei voida enää miettiä opettajalähtöisesti kunkin tiedepohjasta käsin. Uuden opetussuunnitelman myötä yhteistyö tulee lisääntymään opettajien välillä.

5. Sillanrakentaja (Jaana)

Hänellä ei ollut työkokemusta suunniteltavasta opintokokonaisuudesta, mutta koska työpari opetti kokonaisuutta, se auttoi työskentelyssä. Työskentely oli sosiaalista, sillä työskentely aloitettiin yhteisellä kokouksella ja suunnittelua tehtiin yhteistyössä muiden opettajien kanssa. Koordinaattoreilta saatiin myös neuvoja työskentelyn tueksi. Työelämän ja opiskelijoiden näkökulmaa pystyttiin huomioimaan työssäoppimisjaksojen ohjauksien yhteydessä saadun palautteen avulla.

Työn apuna käytettiin vanhoja opetussuunnitelmia ja uusia perusteita. Areenaa käytettiin palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Palautteen antamisessa huomioitiin opettajien asiantuntijuus. Palaute auttoi laajentamaan näkökulmia asioihin.

Työpari edusti terveydenhuollon alaa, jonka vuoksi jouduttiin perustelemaan omia valintoja. Toiminta ei ollut siis täysin vapaata, vaikka perusteleminen mahdollistikin omien näkökulmien vahvistumisen. Vapautta kuitenkin lisäsi se, ettei työskentelyyn annettu selkeitä ohjeita. Oleelliset sisällöt saatiinkin suunniteltua ja prosessiin osallistuminen selkeytti opetussuunnitelman perusteiden sisältöjä.

Opetussuunnitelmatyön tekeminen vaatii keskittymistä. Nyt työtä tehtiin muiden töiden ohessa, joka hankaloitti työskentelyä. Työtä haastoi myös suunnitelmien muuttaminen, joka tuli yllätyksenä.

Työpanos tuntui menevän hukkaan. Prosessi oli aloitettu liian myöhään, jonka myöhään aikaa oli liian vähän. Ajan puutteen vuoksi oppilaitosyhteistyötä ei pystytty prosessin aikana tekemään. Yhteistyö edellyttää johdon tuen ja lisäresurssien myöntämisen.

Osaamisperusteisuus on hyvä asia, koska se korostaa työelämän näkökulmaa. Työelämässä voidaan oppia paremmin kuin koulussa. Nuorisoasteen opetuksessa osaamisperusteisuus näkyy vasta kun nuoret siirtyvät osaamisalaopintoihin.

6. Oman paikan etsijä (Elli)

Työtä tehtiin pääosin yhdessä työryhmän ja muiden suunnittelijoiden kanssa. Vuorovaikutus oli pääosin kasvokkain tapahtuvaa, joka koetaan tärkeäksi. Osallistuminen työssäoppimisten ohjauksiin ja työelämäpäivään on mahdollistanut työelämän näkökulmien huomioimisen suunnittelutyössä. Areenaa käytettiin pääosin tiedottamiseen ja materiaalin jakamiseen. Toisten ammattipistojen opetussuunnitelmia käytiin katsomassa verkossa.

Opetuskokemukset suunniteltavasta opintokokonaisuudesta mahdollistavat vaikuttamisen opetussuunnitelmatyöhön. Työelämästä saatu palaute on auttanut suunnittelutyössä. Aikaisemmat kokemukset suunnittelijan työstä ohjaavat nykyistä roolia ja suuntaavat huomioimaan suunnittelijan näkökulmien huomioimisen suunnittelujen sisällöissä. Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen auttaa opettajaa ryhmänohjaajan työssä sekä työpaikkaohjaajien kouluttamisessa. Osallistuminen helpottaa muutokseen sitoutumista ja muutoksesta tiedottamista opiskelijoille sekä työelämän edustajille.

Prosessista teki haastavaa työnkuvan epäselvyys sekä prosessin huono organisointi. Omaan toimenkuvaa oli vaikeaa hahmottaa, koska koordinaattoreiden keskinäisiä työnjakoja ei ollut määritelty selkeästi. Suunnittelulle ei ollut selkeää ohjeistusta, jonka vuoksi työ eteni hitaasti ja oli monelle epäselvä. Opetussuunnitelmatyötä tehtiin muiden töiden ohella, joka hankaloitti työskentelyä. Aikaa ei ollut riittävästi suunnittelua varten. Tilannetta eivät helpottaneet organisaation jatkuvat sisäiset muutokset, jotka kuormittavat opettajien työtaakkaa.

Osaamisperusteisuus on toteutunut jo edellisissä opetussuunnitelmissa eikä opetussuunnitelman perusteisiin tullut juurikaan muutoksia. Osaamisperusteisuudesta järjestettiin kuitenkin tilaisuuksia, johon opettajat osallistuivat.

6.3 Toimijuutta mahdollistavat tekijät

Tutkimuksen tuloksiin muodostui kuusi erilaista yleistä merkitysverkostoa. Vaikka näissä merkitysverkostoissa oli paljon yhteneväisyyksiä, jotkin ydinmerkitykset kuitenkin erottivat ne useampaan merkitysverkostoon. Tämän vuoksi myös yksilöiden toimijuus näyttäytyi hyvin eri tavoin prosessin aikana. Käsittelen aluksi opetussuunnitelman prosessin sosiokulttuurisia olosuhteita ja sitä, miten nämä mahdollistivat opettajien toimijuutta. Tämän jälkeen erittelen yksilön ammatillisen toimijuuteen vaikuttavat henkilökohtaiset tekijät.

6.3.1 Prosessin sosiokulttuuriset olosuhteet

Opetussuunnitelmatyötä tehdään opetushallituksen julkaiseman opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Tätä voidaan kutsua myös makrotason ohjaukseksi, sillä kyseessä on lakiin verrattavissa oleva asiakirja. Tämän voidaan nähdä ohjaavan opettajien suunnittelutyötä, sillä opistokohtaisen opetussuunnitelman tulisi olla tutkintojen perusteiden mukainen (Hätönen 2006, 18). Opetussuunnitelman perusteet voidaan siis nähdä opettajien suunnittelutyötä ohjaavana artefaktina (Lasky 2005, 900). Koska tutkimuksesta muodostui kuusi erilaista merkitysverkostoa, ei opetussuunnitelman perusteiden voida olettaa tuottavan samanlaista toimijuutta kaikille osallistujille. Tärkeää olikin huomioida miten eri tavoilla eri opettajat toimivat tässä samassa sosiokulttuurisessa ympäristössä. Eli toisin sanoen miten opettajien toiminta välittyi käytettävissä olevien artefaktien ja ammatillisuuden toimijuuden kautta.

Makrotason ohjauksen lisäksi opettajien toimijuutta mahdollistavat **työorganisaatiossa erilaiset sosiokulttuuriset olosuhteet** (Eteläpelto ym. 2014). Vaikka tässä tutkimuksessa ei juuri tarkasteltu työyhteisön sosiokulttuurisia olosuhteita, niin osa niistä tuli kuitenkin ilmi haastateltavien kokemuksista. Tärkein esille tullut asia liittyi suunnittelutyön ohjaukseen ja suunnittelun vapauteen. Prosessiin osallistuneet koordinaattorit (Ulla, Teija & Elli) ja suunnittelutyötä tekevät opettajat kokivat, ettei opetussuunnitelmatyötä aluksi juuri ohjattu, jonka vuoksi työskentely oli melko vapaata.

Lisäksi suunnittelijoille annettiin aluksi liikaa vapauksia, sillä suunnitteluun ei annettu selkeitä ohjeita. (Ulla & Teija)

Aluksi opetussuunnitelman tekemiseen ei ollut luotu selkeitä ohjeita, jonka vuoksi opettajilla oli paljon vapauksia päättää miten suunnitelma tehdään. (Viivi & Elisa)

Koska suunnittelutyötä ei aluksi ohjattu, se antoi opettajille enemmän vapauksia päättää miten työtä tehtiin ja minkälaisia ratkaisuja työssä tehdään. Piercen ym. (2009, 482–483) mukaan tällaiset monimutkaiset työtehtävät mahdollistavat monipuolisen toimijuuden ja toisaalta työntekijän oman identiteetin kytkemisen työn tulokseen. Kun toimintaa ei ole rajoitettu liian tarkkoilla ohjeilla, työntekijä kokee helpommin myös, että on voinut vaikuttaa työn muodostumiseen (Pierce ym. 2001, 300). Tämä on osaltaan edellytyksenä psykologisen omistajuuden syntymiselle. Koordinaattoreiden antaman tuen ja ohjeiden antamisen koettiin myös mahdollistavan oman toimijuuden ohjaamisen uudelleen suunnittelutyössä. Toisaalta osa suunnittelijoista olisi toivonut enemmän yhteistyötä koordinaattoreiden kanssa.

Suunnittelua tuki myös koordinaattoreiden antama ohjaus. (Hanna)

Koordinaattoreilta saatiin myös neuvoja työskentelyn tueksi. (Jaana)

Tuen koettiin selkeyttävän työskentelyä, mutta toisaalta yhteistyö koettiin puutteelliseksi, sillä yhteistyötä olisi toivottu lisää. (Riikka & Niina)

Suunnittelijoiden työtä ohjattiin myös muodostamalla eri alojen (Sosiaali- ja terveysala) edustajista työparit, jotka suunnittelivat kokonaisuutta yhdessä. Osa pareista kuitenkin edusti samaa suunniteltavaa alaa. *Jaanan* kohdalla parin ollessa terveydenhuollon edustaja, hän joutui perustelemaan omia päätöksiä. Toisaalta perusteleminen koettiin toimintaa rajoittavana, mutta se myös vahvisti omia näkemyksiä. Tällöin tiedon perusteleminen kytkeytyi osaksi *Jaanan* identiteettiä ja omaksi koettua tietoperustaa.

Työssä käytettäviin artefakteihin sisältyivät opetussuunnitelman perusteet, ammattiosaamisen näyttöaineistot sekä erilaiset oppikirjat, joita käytettiin työskentelyn tukena. Verkkopohjaista Areenaa käytettiin työskentelyssä pääosin suunnitteluun liittyvän tiedon ja materiaalin jakamiseen, mutta se toimi myös tilana, jossa yksilöillä oli mahdollisuus toteuttaa toimijuuttaan.

Areenaa käytettiin lähinnä materiaalien hakemiseen työskentelyn tueksi. (Viivi & Elisa)

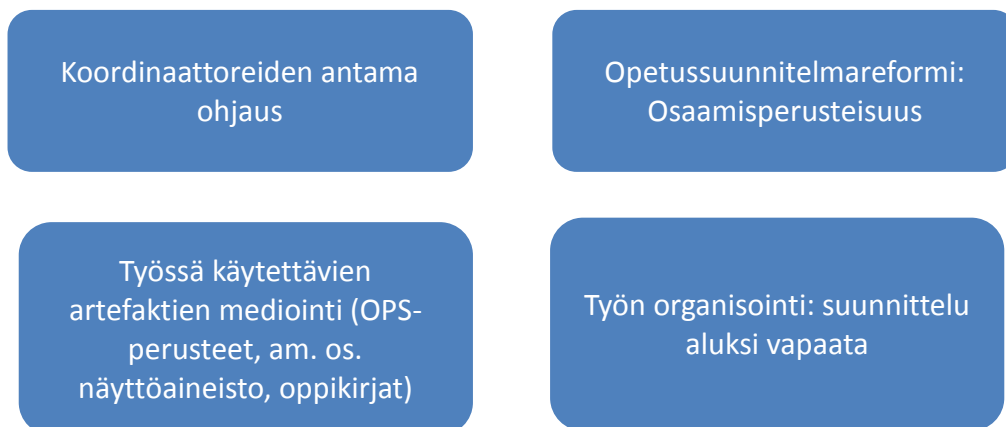
Tehtyjä muutoksia vastustettiin aktiivisesti tekemällä uusi versio suunnitelmasta ja laittamalla se Areenaan. (Riikka & Niina)

Riikalle ja Niinalle Areena toimi tilana, jossa oman työn muuttamisen vastustaminen mahdollistui. *Jaana* käytti Areenaa kuitenkin muista poiketen myös palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Hän oli käynyt kommentoimassa muiden töitä ja välittänyt palautetta työelämästä sellaisten kokonaisuuksien tekijöille, keitä palaute oli koskenut.

Työn apuna käytettiin vanhoja opetussuunnitelmia ja uusia perusteita. Areenaa käytettiin palautteen antamiseen ja vastaanottamiseen. Palautteen antamisessa huomioitiin opettajien asiantuntijuus. Palaute auttoi laajentamaan näkökulmia asioihin. (Jaana)

Uuden opetussuunnitelman perusteiden lisäksi työssä käytettiin apuna vanhaa opetussuunnitelmaa, jonka käyttöä perusteltiin sillä, että uusi opetussuunnitelma rakentuu aina myös vanhan opetussuunnitelman varaan. Vanhan opetussuunnitelman käyttöä perusteltiin myös sillä, ettei uusiin perusteisiin ollut tullut juuri muutoksia.

Opetussuunnitelman perusteisiin ei tullut juurikaan muutoksia, jonka vuoksi suunnittelussa voitiin käyttää edellisen opetussuunnitelman sisältöjä. (Viivi & Elisa)



Kuvio 4. Toimijuutta mahdollistavat sosiokulttuuriset olosuhteet

6.3.2 Yksilön ammatillinen toiminta

Yksilön toimijuutta ohjaavat sosiokulttuuristen olosuhteiden lisäksi ammatilliseen toimintaan kuuluvat työntekijän identiteetti, ammatillinen osaaminen sekä henkilön työhistoria ja aikaisemmat kokemukset (Eteläpelto ym. 2014). Koska opettajien henkilökohtaiset kokemukset ja työnkuva

poikkesivat tutkimuksessa toisistaan, olivat myös yksilön ammatillista toimijuutta ohjaavat tekijät monipuolisia.

Kahden koordinaattorin työtä (Ulla & Teija) voidaan olettaa ohjanneen aikaisemmat kokemukset ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeista, joihin osallistumalla he olivat saaneet lisätietoa osaamisperusteisuudesta ja yksilöllisten opintopolkujen luomisesta. Suunnittelijoina toimineet opettajat eivät maininneet osallistuneen vastaavanlaisiin hankkeisiin. Osallistuminen koulutuksen kehittämishankkeisiin saattoi vaikuttaa ainakin heidän käsityksiin siitä, miten osaamisperusteisuus tuli huomioida opetussuunnitelmatyössä. Heidän mukaansa osaamisperusteisuus ei näkynyt suunnitteluissa niin kuin he olivat odottaneet, jonka vuoksi heidän tuli puuttua suunnitelmiin muuttamalla niitä.

Aikaisempi kokemus ammatillisen koulutuksen kehittämishankkeisiin osallistumisesta on tukenut työskentelyä opetussuunnitelmaprosessissa. (Ulla & Teija)

Opistolla on edelleen valloillaan vahvasti ainepohjainen ajattelutapa, joka näkyi suunnittelussa siten, että opintokokonaisuuksia oli laajennettu niin, että saatiin säilytettyä tietty opetettava kokonaisuus jatkossakin. Suunnitelmista heijastui myös hyvin erilainen käsitys osaamisperusteisuudesta ja yksilöllisten opintopolkujen huomioimisesta. (Ulla & Teija)

Tämän vuoksi kaikki tehdyt suunnitelmat eivät olleet tutkinnon perusteiden mukaisia, jonka vuoksi niitä jouduttiin muuttamaan. (Ulla & Teija)

Käsitykset osaamisperusteisuudesta yhdessä koordinaattorin roolin kanssa mahdollistivat suunnitelmien muuttamisen ja näin yksilöllisen toimijuuden harjoittamisen opetussuunnitelmaprosessissa. Toimijuuden avulla saavutettiin myös muutoksia opetussuunnitelman rakenteisiin ja sitä myötä myös kokemus siitä, että opetussuunnitelmaan oli todella voitu vaikuttaa.

Opetussuunnitelman sisältöön on koettu voivan vaikuttaa ja myös rakenteellisia muutoksia on saatu aikaiseksi. (Ulla & Teija)

Vaikuttavuuden tunne liittyy yhteen psykologisen omistajuuden syntymisen motiiveista. Tällöin henkilö kokee, että hän voi vaikuttaa ympäristöönsä ja kokee, että hänen toiminnallaan on ympäristöä muuttava vaikutus. (Pierce ym. 2009, 482.)

Suunnittelijoilla yksilöllinen toimijuus ilmeni erilaisten sosiaalisten ja työhistoriaan kytkeytyvien tekijöiden kautta. Sosiaaliin tekijöihin luetaan yhteistyö eri opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvien toimijoiden kanssa. Työhistoriaan kytkeytyviin tekijöihin kuuluivat aikaisemmat kokemukset opetustyöstä ja alan työkokemuksesta. Vahvan työkokemuksen suunniteltavalta alalta koettiin auttavan suunnittelutyössä. Tämä on ymmärrettävää, sillä osaamisperusteisen opetussuunnitelman odotetaan pohjautuvan työelämän osaamiskokonaisuuksiin ja heijastavan niitä osaamisalueita, joita työelämässä ammattilaisilta vaaditaan (ks. Opetushallitus 2014a, 7.; Saylor, Alexander & Lewis 1981, 215–216).

Yhteistyöhön parin kanssa oltiin tyytyväisiä, sillä molemmilla oli paljon kokemusta suunniteltavan alan työelämästä, joka helpotti työn edistymistä. (Viivi & Elisa)

Suunniteltavan alan opetuskokemuksen koettiin tukevan suunnittelutyötä. (Riikka & Niina)

Työkokemus opetettavan alan työelämästä auttaa suunnittelemisessa. (Hanna)

Työkokemuksen hyödyntämisessä suunnittelussa oli kuitenkin eroja, sillä esimerkiksi *Hanna* ei enää ohjannut opiskelijoiden työssäoppimisjaksoja ja saanut kokemusta työelämästä sitä kautta. Tässä tilanteessa *Hanna* kuitenkin hyödynsi työhistoriaansa ja otti yhteyttä sellaisiin työelämäkontakteihin, joilta hän pystyi pyytämään palautetta suunnitellusta opintokokonaisuudesta. Toisaalta *Hanna* koki, että hänelle oli kertynyt työuransa aikana sellaista kokemusta, jota hän pystyi hyödyntämään suunnittelussa sellaisenaan. Mielenkiintoista oli myös se, että koska tämä oli *Hannan* viimeinen opetussuunnitelmaprosessi johon hän osallistui, hän ajatteli opetussuunnitelmaprosessin mahdollistavan oman osaamisen siirtämisen tulevaisuuteen. *Jaanalla* puolestaan ei ollut työkokemusta suunniteltavasta alasta, mutta opetuskokemusta kylläkin. Toisaalta hänen työparinsa opetti kyseistä kokonaisuutta, joten tämä kompensoi oman työelämäkokemuksen puutetta.

Opistokohtaista opetussuunnitelmatyötä pitäisi tehdä yhteistyössä työelämän edustajien ja opiskelijoiden kanssa, sillä suunnitelman tulisi huomioida elinkeinoelämän tarpeet (Amkesu 2014, 16–17.) Tutkimuksessa kuitenkin ilmeni, etteivät haastateltavat tehneet juurikaan yhteistyötä työelämän kanssa prosessin aikana. Tämä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö työelämä olisi saanut ääntään kuuluviin prosessin aikana. Yhteistyön tekeminen työelämän kanssa sijoittui ajallisesti suunnittelijoiden menneisiin kokemuksiin työelämästä ja sieltä saatuun palautteeseen.

Työelämän ja opiskelijoiden näkökulmaa pystyttiin huomioimaan työssäoppimisjaksojen ohjauksien yhteydessä saadun palautteen avulla. (Jaana)

Osallistuminen työssäoppimisten ohjauksiin ja työelämäpäivään on mahdollistanut työelämän näkökulmien huomioimisen suunnittelutyössä. (Elli)

Toisaalta työelämäyhteistyölle ei koettu olevan tarvetta, koska opetussuunnitelman perusteet eivät olleet juuri muuttuneet. Lisäksi vankat kokemukset työelämästä ja sen toimijoista kompensoivat yhteistyön puutetta. (Riikka & Niina)

Haastateltavien mukaan keskeisin väylä työelämän näkökulman huomioimiseen oli opiskelijoiden työssäoppimisten ohjaamistyö, joka kuuluu opettajan työtehtäviin. Työssäoppimisten ohjauksien kautta opettajilla oli mahdollisuus saada palautetta ja kehitysehdotuksia opetussuunnitelmatyön tueksi. Toisaalta jäi opettajien omalle vastuulle, minkä palautteen he kokivat oleellisina ja kehittämisen arvoisena. Muista opettajista poikkesivat kuitenkin *Viivi ja Elisa*, jotka tekivät suoraa yhteistyötä työelämän kanssa prosessin aikana. Työelämäyhteistyö mahdollistui, sillä heillä oli tiiviit yhteydet suunniteltavan alan toimijoihin. Näin työelämän edustajilla oli mahdollisuus vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön suoremmin kuin muiden suunnittelijoiden kautta.

Työelämäyhteistyötä helpottivat valmiit ja hyvät kontaktit suunniteltavan alan työelämän toimijoihin, jonka ansiosta suunnitelmaa pystyttiin esittelemään heille ja kysymään palautetta suunnittelun tueksi. (Viivi & Elisa)

Oppilaitosyhteistyötä, eli toisten ammattiopistojen kanssa tehtävä yhteistyö mahdollisti kokemusten jakamisen osaamisperusteisuudesta. Yhdessä tapahtumassa käsiteltiin osaamisperusteisuutta, jossa opettajilla oli mahdollista kuulla toisten ammattiopistojen kokemuksia osaamisperusteisuuden huomioimisesta opetussuunnitelmatyössä. Myös opettajien henkilökohtainen toimijuus tuli esiin, kun osa opettajista oli keskustellut henkilökohtaisesti muiden ammattiopistojen edustajien kanssa.

Oppilaitosyhteistyö tapahtui keskustelemalla eri ammattiopistojen edustajien kanssa, josta koettiin olevan hyötyä suunnittelutyössä. (Hanna)

Oppilaitosyhteistyön toteuttaminen prosessissa toteutui kahdella tavalla; keskustelemalla henkilökohtaisesti toisen ammattiopiston edustajan kanssa sekä keskustelemalla yhteistyötapahtumassa kahden ammattiopiston edustajan kanssa. (Ulla, Teija, Viivi & Elisa)

Opiskelijoiden kanssa tehtävästä yhteistyöstä ei juuri haastatteluissa mainittu. Ainoa poikkeus oli *Jaana*, joka oli välittänyt opetussuunnitelmatyön tueksi myös opiskelijoiden antamaa palautetta. Ehkä

opiskelijoiden osallistumisen vähäisyyteen vaikuttaa se, että opiskelijoilta kerätään vuosittain palautetta kyselyillä.

Työelämän ja opiskelijoiden näkökulmaa pystyttiin huomioimaan työssäoppimisjaksojen ohjauksien yhteydessä saadun palautteen avulla. (Jaana)

Opiskelijoiden koetaan osallistuvan opetussuunnitelmaprosessiin antamalla palautetta vuosittaisten kyselyiden sekä opiskelijajärjestöjen kautta. (Viivi & Elisa)

Opettajien tulevaisuuden toimijuutta pohdittiin erityisesti koordinaattoreiden (Ulla, Teija & Elli) toimesta. He uskoivat, että opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen helpottaa muutokseen sitoutumista ja toisaalta muutoksen tiedottamista opiskelijoille ja työelämän edustajille. Osaamisperusteisuuden koettiin antavan opettajille paljon vapauksia toteuttaa osaamisen tunnistamista ja tunnustamista, sillä siihen ei ollut luotu yhteisiä menettelytapoja organisaation tasolla.

Opetussuunnitelmaprosessiin osallistuminen auttaa opettajaa ryhmänohjaajan työssä sekä työpaikkaohjaajien kouluttamisessa. Osallistuminen helpottaa muutokseen sitoutumista ja muutoksesta tiedottamista opiskelijoille sekä työelämän edustajille. (Elli)

Opetussuunnitelmaan osallistumisen koetaan hyödyttävän opettajan työtä, sillä osallistuminen auttaa ymmärtämään tutkinnon perusteiden sisältöjä ja sitoutumaan tuleviin muutoksiin. (Ulla & Teija)

Osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen ei ole vielä luotu yhteisiä menettelytapoja, jonka vuoksi opettajalla koetaan olevan valta harkita miten se käytännössä toteutetaan. (Riikka & Niina)

6.3.3 Psykologisen omistajuuden syntyminen

Psykologisen omistajuuden syntymistä suunniteltuja kokonaisuuksia kohtaan edisti alussa suunnittelutyölle annettu vapaus. Koska työtä ei ohjattu tarkasti, opettajilla oli mahdollisuus käyttää omaa toimijuuttaan monipuolisesti. Heillä oli mahdollisuus harkita miten sisältöjä suunnitellaan, mitä asioita painotetaan ja toisaalta miten paljon prosessin aikana halutaan tehdä yhteistyötä työelämän ja muiden toimijoiden kanssa. Piercen ym. (2009, 482–483) mukaan monimutkaiset työtehtävät mahdollistavat työntekijän oman identiteetin kytkemisen työn tulokseen. Vapaus suunnittelussa mahdollistaa kohteen eli suunnittelun tuotoksen hallitsemisen, joka puolestaan edistää *tehokkuuden ja vaikuttavuuden* – motiivia. *Kohteen hallitseminen* on tärkeä psykologista omistajuutta synnyttävä tekijä. (Pierce ym. 2001, 300–301.) Opettajilla oli tässä vaiheessa

mahdollisuus vaikuttaa konkreettisesti suunnittelemaan kokonaisuuden ja siihen mitä he halusivat sisällyttää siihen. Tulee kuitenkin muistaa, että myös sosiokulttuuriset olosuhteet ja artefaktit, kuten opetussuunnitelmien perusteet vaikuttivat siihen mitä suunnitelmaan tuli sisällyttää, mutta ohjauksen puutteen vuoksi heillä oli enemmän mahdollisuuksia vaikuttaa siihen, miten opetussuunnitelman perusteita tulisi soveltaa.

Tehokkuuden ja vaikuttavuuden – motiivia edistivät myös opettajien tapa käyttää artefakteja. Esimerkiksi Areenaa käytettiin monella tapaa, joka kertoi puolestaan siitä, että opettajilla oli mahdollisuus harkita miten käytössä olevia artefakteja käytettiin. Vaikka Areena artefaktina rajoittaisikin sitä, miten opettajat voivat käyttää alustaa hyödykseen, opettajien yksilöllinen toimijuus korostaa agenttikausalismin merkitystä, eli oman toiminnan avulla voidaan vaikuttaa työn kohteeseen (Moilanen 1999, 98).

Oman identiteetin – motiivi korostui siinä, mikä valikoitui suunnittelun kohteeksi. Suunnittelun kohteena oli kullekin opettajalle osaltaan tuttu aihekokonaisuus, joka kytkeytyi tätä kautta heidän ammatilliseen identiteettiin. Ammatillisten opettajien identiteetti pohjautuu enemmänkin työelämän käytännöistä hankitun työkokemuksen varaan, kuten ammattialaan kuin varsinaiseen oppilaitoksen opettajan identiteettiin (Filander 2006, 6). Opettajat kokivat, että vahva työkokemus suunniteltavalta alalta auttoi suunnittelutyössä (ks. kappale 6.3.2). Työkokemuksen avulla kerättyjä kokemuksia tuotiin osaksi suunnittelutyötä. Tällöin voidaan päätellä, että suunnittelutyö liittyi myös *oman identiteetin* – motiiviin, sillä näin tuotettiin jatkumoa aikaisempien kokemusten ja nykyisen toiminnan välille (ks. Pierce ym. 2009, 483). Psykologisen omistajuuden syntymistä edistää myös *kohteen perusteellinen tunteminen*, joka toteutui prosessissa opettajien oman osaamisen ja kokemuspohjan tuomisena prosessin avuksi.

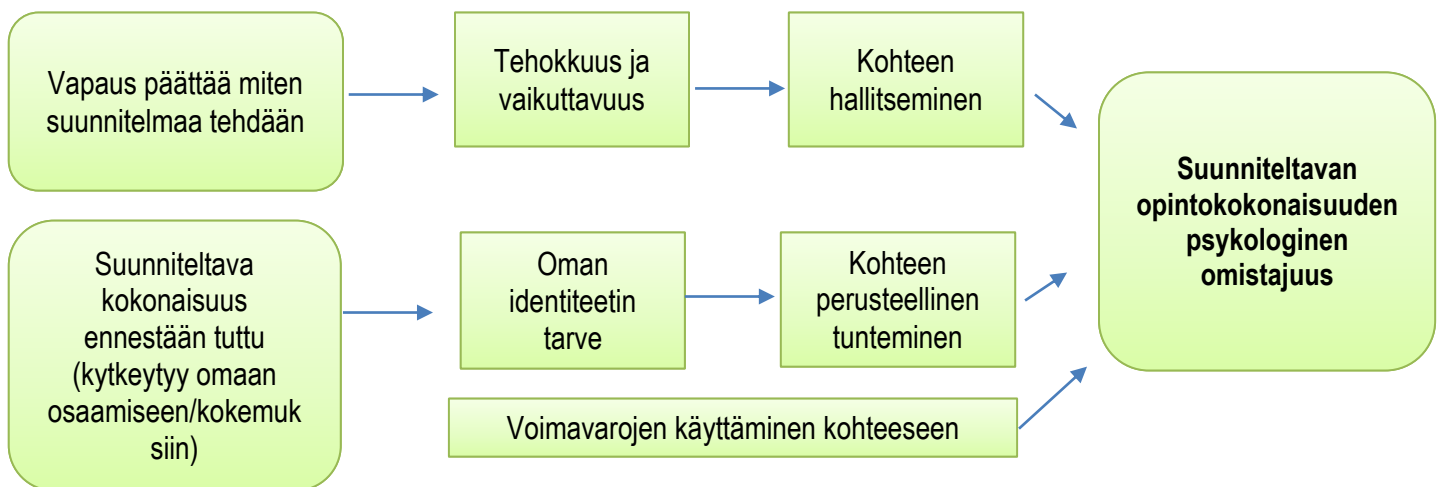
Opetussuunnitelmatyöhön osallistuminen mahdollistaa oman asiantuntijuuden hyödyntämisen prosessissa. (Viivi & Elisa)

Osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön koettiin kunniatehtävänä, sillä se on myös mahdollisuus välittää omaa osaamista tulevaisuuteen. (Hanna)

Mitä enemmän henkilöllä on tietoa tai osaamista suunniteltavasta kokonaisuudesta, sitä läheisempi suhde hänelle kehittyy suhteessa kohteeseen. Kohteeseen sitoutumista edistää myös kohteen tuntemiseen käytetty aika. (Pierce ym. 2001, 301.) Monella opettajalla olikin vuosien kokemus alan opettajan ja ammattihenkilönä toimimisesta, jonka vuoksi suunniteltavan alan asiantuntijuudenkin

voidaan olettaa kehittyneen vuosien varrella. Tätä myötä kohteen tuntemiseen käytetty aika on ollut ajallisesti pitkä. Tämä tukee myös *voimavarojen käyttöä kohteeseen* - motiivia, jonka on kolmas psykologiseen omistajuuteen johtava väylä. Kun opettajat käyttävät aikaansa ja resurssejaan kohteeseen se edesauttaa psykologisen omistajuuden tunteen syntymistä. Käyttämällä omaa asiantuntijuutta, tietotaitoaan ja ideoita henkilö kokee, että omalla toiminnalla on vaikutettu jonkin uuden kohteen syntymiseen. Opetussuunnitelmaprosessissa uuden kohteen syntyminen on myös helpompaa hahmottaa, koska työn tuloksena syntyy konkreettinen kirjallinen tuotos, eli osa opetussuunnitelmaa. Voimavarojen käyttäminen tuotoksen tekemiseen edesauttaa, että tuotos koetaan omaksi ja se kytkeytyy osaksi omaa identiteettiä. (Pierce ym. 2001, 302.)

Voidaan siis väittää, että suunnittelijoille syntyi psykologinen omistajuus kohdetta, eli suunniteltavaa opintokokonaisuutta kohtaan. Tätä väitettä puoltaa myös opettajien kuvaukset oman työn menettämisestä ja sen vastustamiseen liittyvästä puolustautumisesta kun koordinaattorit muuttivat heidän tekemää työtä (ks. kappale 6.4.3).



Kuvio 5. Psykologisen omistajuuden syntyminen opetussuunnitelmaprosessissa

6.4 Toimijuutta rajoittavat tekijät

6.4.1 Osaamisperusteisuuden reformi

Nykyisen opetussuunnitelmareformin tarkoituksena oli lisätä ammatillisen koulutuksen osaamisperusteisuutta. **Osaamisperusteisuus** haastaa opettajia ajattelemaan uudella tavalla, sillä

tiede- ja oppiainekeskeisestä ajattelusta tulisi siirtyä työelämälähtöiseen osaamisperusteiseen ajattelutapaan. (Opetushallitus 2014a, 7.) Muutokseen suhtautuminen näkyi myös opettajien kokemuksissa itse suunnittelutyössä. Osaamisperusteisuuden koettiin vaativan ajallisen oppimisen korvaamista osaamisperusteisella ajattelulla. Ajallisen ajattelun korvaamiseen liittyi myös opintoviikkojen muuttaminen osaamispisteiksi, jonka osa koki haastavaksi.

Osaamisperusteisuus vaatii muutosta opettajien ajattelutapaan. Ajallisesta oppimisen käsityksestä on siirryttävä osaamispohjaiseen ajatteluun, joka koettiin hankalaksi. (Riikka & Niina)

Osaamisperusteisuus vaatii ajallisen ajattelun muuttamista osaamispohjaiseen ajatteluun. Opetusta ei voida enää miettiä opettajalähtöisesti kunkin tiedepohjasta käsin. (Hanna)

Osaamisperusteisuudessa haasteellisinta oli opintopisteiden muuttaminen osaamispisteiksi (Hanna)

Konkreettisesti tämä tarkoittaa sitä, että opiskelija voi edetä opinnoissaan nopeammin, koska opiskelijalle kertynyttä osaamista voidaan tunnistaa ja tunnustaa. Toisaalta tämä mahdollisuus on ollut olemassa jo aikaisemmin, mutta osaamisperusteisuuden lisäämisen vuoksi niiden tarve lisääntyy entisestään. (Opetushallitus 2014a, 14.) Osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen tarpeen lisääntymiseen koetaan myös vaikuttavan ammatillisen koulutuksen rahoituspohjan muutos. Rahoituspohja tulee muuttumaan suoritepohjaiseksi (Amkesu 2014, 6). Tämän koetaan vaikuttavan myös opettajan tulevaan työhön, sillä tällöin opettajan tulisi käyttää enemmän aikaa myös osaamisen tunnistamiseen ja tunnustamiseen. Osaamisperusteisuus asettaa myös käytännön haasteita tulevaisuuden toimijuudelle, sillä opiskelijoiden eteneminen opinnoissa eri tahtia koetaan hankalaksi toteuttaa.

Ammatillisen koulutuksen rahoituspohjan muuttuminen suoritepohjaiseksi uskotaan lisäävän osaamisen tunnustamisien tarvetta. (Riikka & Niina)

Osaamisperusteisuuden toteuttaminen asettaa useita haasteita opettajan työlle. Haasteena ovat miten yksilölliset opintopolut saadaan huomioitua kun opiskelijat etenevät opinnoissa eri tahtia. (Riikka & Niina)

Toisaalta osaamisperusteisuutta ei koeta voivan hyödyntää niin paljon nuorisopuolen opetuksessa, sillä opiskelijoiden nuoren iän koetaan vaikuttavan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisien määrään.

Toisaalta se ei juuri näy nuorisoasteen opetuksessa, sillä nuorille ei ole kertynyt sellaista osaamista mitä he voisivat näyttää. (Viivi & Elisa)

Myös opistokohtaisten opetussuunnitelmien tekemiseen suhtauduttiin kriittisesti. Yhteistyön opetushallituksen kanssa koettiin olevan myös puutteellista, sillä nykyinen yhteistyö opetussuunnitelman perusteita muodostettaessa koettiin rajoittavan opettajien toimintamahdollisuuksia suunnittelutyössä.

Opistokohtaisten opetussuunnitelmien tekemiseen suhtaudutaan kriittisesti. Niiden koetaan tekevän opetuksen sisällöistä ja opetussuunnitelmassa käytettävistä käsitteistä erilaisia eri puolella Suomea. Lisäksi opetushallituksen ei koeta tekevän tarpeeksi yhteistyötä ammatillisten opistojen kanssa opetussuunnitelmien perusteita tehdessä. Jos yhteistyötä olisi enemmän, se antaisi enemmän vapauksia suunnittelutyöhön. (Riikka & Niina)

6.4.2 Työn organisointiin liittyvät tekijät

Opetussuunnitelman tekemisen koetaan vaativan paljon aikaa, sillä kyseessä on kehittämistyö, joka vaatii keskittymistä. Keskittymistä vaikeutti se, että suunnittelutyötä tehtiin muiden töiden ohella. Lisäksi suunnitteluun varattujen ajallisten resurssien koettiin olevan riittämättömät.

Opetussuunnitelmaprosessi aloitettiin liian myöhään, jonka vuoksi aikaa suunnittelutyölle jäi liian vähän. (Ulla & Teija)

Aikaa ei ollut riittävästi suunnittelun tekemiselle. (Hanna)

Prosessi oli aloitettu liian myöhään, jonka vuoksi aikaa oli liian vähän. (Jaana)

Ajanpuutteen koettiin rajoittavan yhteistyötä niin suunnittelijoiden kuin opiston ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Toisaalta kuten aikaisemmin (ks. kappale 6.3.2) mainitsin, opettajien tekemää yhteistyön puutetta kompensoi työhistorian aikana kerätty palautetieto, jota hyödynnettiin suunnittelun tukena. Yhteistyö olisi opettajien mukaan mahdollistunut jos toiminnalle olisi määritelty erilliset resurssit johdon toimesta.

Ajan puutteen vuoksi yhteistyötä muiden suunnittelijoiden kanssa ei pystytty tekemään. (Viivi & Elisa)

Ajan puutteen vuoksi työelämän eikä oppilaitosten kanssa tehty yhteistyötä prosessin aikana. Yhteistyö olisi mahdollistunut jos siihen olisi myönnetty lisäresursseja johdon taholta. (Riikka & Niina)

Ajan puutteen vuoksi oppilaitosyhteistyötä ei pystytty prosessin aikana tekemään. Yhteistyö edellyttää johdon tuen ja lisäresurssien myöntämisen. (Jaana)

Ajanpuutteen lisäksi yhteistyön puutetta voivat selittää muutkin tekijät. Myös Volmarin ym. (2009, 28) tutkimuksessa haastatellut ammatilliset opettajat kertoivat, etteivät tee juurikaan yhteistyötä opiston ulkopuolisten toimijoiden kanssa. Merita Olkkosen (2015, 2) pro gradussa saatiin vastaavanlaisia tuloksia työelämän toimijoiden ja oppilaitoksen välisestä yhteistyöstä. Yhteistyötä tehdään paljon työssäoppimisjaksojen välityksellä, mutta yhteistyö ei ole kehittynyt monimuotoiseksi. Yhteistyön puutteeseen voivat vaikuttaa myös työelämän omat aikataulut ja kiireet sekä opettajien pyrkimykset säästää työpaikkaohjaajat osallistumispaineilta. Tämän vuoksi yhteistyö työelämän kanssa saattaa rajautua työssäoppimisjaksojen tavoite- ja arviointikeskusteluihin, jotka kuuluvat opettajien työhön. (Filander & Jokinen 2004, 6.)

Riikka ja Niina kokivat, että yhteistyö olisi mahdollistunut jos opistolla olisi valmiit yhteistyösuhteet eri oppilaitosten kanssa. Työelämän edustajiin oli mahdollisuus pitää yhteyttä työssäoppimisten ohjauksien kautta, mutta oppilaitosyhteistyö jäi opettajien yksilöllisten kontaktien varaan (ks. kappale 6.3.2). Ajanpuutteen tunnetta on voinut lisätä myös se, **ettei suunnittelutyöhön annettu aluksi selkeitä ohjeita**. Tämän vuoksi ohjeita jouduttiin täydentämään prosessin edetessä. Uusien ohjeiden myötä suunnittelijoiden tuli tehdä uusia versioita ja muokata jo tekemiään suunnitelmia. Tämä aiheutti aikataulullisia haasteita. Muokkauksien syynä olivat koordinaattoreiden *Ullan ja Teijan* mukaan se, etteivät suunnitelmat olleet tutkinnon perusteiden mukaisia.

Opetussuunnitelman suunnitteluun ei annettu selkeitä ohjeita, jonka vuoksi ohjeistuksia jouduttiin täydentämään prosessin edetessä. Lisäohjeistuksien vastaanottaminen kuormitti työskentelyä. Aikaa ei ollut riittävästi suunnittelun tekemiselle. (Ulla & Teija)

Ohjeet kuitenkin täsmentyivät prosessin edetessä, jonka vuoksi jo tehtyihin suunnitelmiin jouduttiin tekemään muutoksia. (Viivi & Elisa)

Tutkinnon perusteiden mukaisia suunnitelmia ei ehkä saatu tehtyä, koska aluksi ei annettu selkeitä ohjeita miten suunnitelmaa tulisi tehdä. Toisaalta lopputulokseen saattoivat vaikuttaa opettajien

rajallinen tietämys osaamisperusteisuudesta ja sen toteuttamisesta. *Ullan ja Teijan* mukaan kyseessä saattoi olla myös se, että kokonaisuudet oli suunniteltu opettajalähtöisesti.

Suunnitelmista heijastui myös hyvin erilainen käsitys osaamisperusteisuudesta ja yksilöllisten opintopolkujen huomioimisesta. (Ulla & Teija)

Opistolla on edelleen valloillaan vahvasti ainepohjainen ajattelutapa, joka näkyi suunnittelussa siten, että opintokokonaisuuksia oli laajennettu niin, että saatiin säilytettyä tietty opetettava kokonaisuus jatkossakin. (Ulla & Teija)

Myös opetushallituksen (2014a, 7) mukaan osaamisperusteisuuden toimeenpanoa on hankaloittanut ammatillisen koulutuksen tiede- ja oppiaineisiin pohjautuva ajattelutapa. Lisäksi käsitykset siitä, että osaamisperusteisuus on toteutunut jo edellisessä opetussuunnitelmassa, saattoivat vaikuttaa siihen, miten osaamisperusteisuus otettiin suunnittelussa huomioon. Opettajille oli tiedotettu osaamisperusteisuudesta ja sen tuomista muutoksista, mutta osa koki, ettei näistä tilaisuuksista ollut hyötyä suunnittelutyössä. Koordinaattoreilla *Ullalla & Teijalla* oli puolestaan kokemusta osaamisperusteisuuteen liittyvistä kehittämishankkeista, joka saattoi vaikuttaa heidän käsityksiin siitä miten osaamisperusteisuus tuli opetussuunnitelmassa näkyä.

Opistolla on edelleen valloillaan vahvasti ainepohjainen ajattelutapa, joka näkyi suunnittelussa siten, että opintokokonaisuuksia oli laajennettu niin, että saatiin säilytettyä tietty opetettava kokonaisuus jatkossakin. (Ulla & Teija)

Myös organisaatiossa tapahtuvien muutoksien koettiin hankaloittavan työskentelyä. Myöskin koordinaattoreiden keskinäinen työnjako koettiin epäselväksi, joka vaikeutti oman roolin löytämistä. Oman roolin epäselvyys voidaan liittää toimintamahdollisuuksien rajallisuuteen.

Omaa toimenkuvaa oli vaikeaa hahmottaa, koska koordinaattoreiden keskinäisiä työnjakoja ei ollut määritetty selkeästi. (Elli)

Koordinaattoreiden kesken työnjako oli hieman epäselvä. (Ulla ja Teija)

6.4.3 Psykologisen omistajuuden menettäminen

Kappaleessa 6.3.3 perustelin, että opettajille syntyi psykologista omistajuuden tunnetta omaa suunniteltua työtä kohtaan. Psykologisen omistajuuden astetta on kuitenkin vaikeaa määritellä

haastatteluilla kerätyn tiedon avulla. Perustellusti voidaan kuitenkin väittää, että psykologisen omistajuuden tunteen syntymisen mahdollistivat opetussuunnitelmaprosessissa alun vapaus vaikuttaa omaan suunnittelutyöhön ja työn kytkeytyminen omiin ammatillisiin kokemuksiin ja ammattiosaamiseen. Tässä kappaleessa tarkoitukseni on kuvata sitä, miten psykologisen omistajuuden kohdetta, eli suunniteltuja opintokokonaisuuksia pyrittiin muuttamaan ja miten opettaja suhtautuivat niihin omalla toiminnallaan.

Brownin, Lawrencen ja Robinsonin (2005, 580) mukaan kun henkilön psykologisen omistajuuden kohdetta uhataan, voi henkilö kokea tarvetta puolustaa omistamaansa kohdetta. Koordinaattorit joutuivat muuttamaan opettajien tekemiä suunnitelmia, sillä ne eivät olleet opetussuunnitelman perusteiden mukaisia (ks. kappale 6.4.2). Moni opettajista koki muutokset turhauttavina.

Ohjeet kuitenkin täsmentyivät prosessin edetessä, jonka vuoksi jo tehtyihin suunnitelmiin jouduttiin tekemään muutoksia. Muutokset koettiin turhauttavina ja niitä ei perusteltu tarpeeksi hyvin. Muutosten koettiin uhkaavan opettajien asiantuntijuutta. (Viivi & Elisa)

Tehtyyn suunnitelmaan tehtiin muutoksia, joiden koettiin uhkaavan opettajien asiantuntijuutta ja omaa työtä. (Riikka & Niina)

Tehtyyn suunnitelmaan tehtiin muutoksia, joiden koettiin uhkaavan opettajien asiantuntijuutta ja omaa työtä. Työpanos tuntui menevän hukkaan. (Jaana)

Piercen ym. (2001, 304) mukaan kohteen omistajuuden menettäminen tai ajatus siitä, saattaa aiheuttaa omistajalle turhautumisen ja ahdistuksen tunnetta. Opettajien kuvaukset oman työn menettämisestä viittaavat kokemukseen siitä, että omistajuuden kohde, eli suunniteltu kokonaisuus oli uhattuna ja vaarassa, jolloin jotain oli tehtävä. Omistamisen kohteen puolustamisen tarkoituksena on pyrkiä säilyttämään yhteys omistuksen kohteeseen ja suojella tämän yhteyden menettämistä (Brown ym. 2005, 580 & Pierce ym. 2009, 489.) Mielenkiintoisia olivat myös opettajien kuvaukset siitä, että tehdyt muutokset uhkasivat heidän omaa asiantuntijuutta. Tämän voidaan nähdä kytkeytyvän *oman identiteetin*- motiivin, eli suunniteltu työ koettiin osaksi omaa itseä ja se osittain myös määritteli sitä. Eteläpellon ym. (2013, 62) mukaan ammatillinen toimijuus kytkeytyy läheisesti ammatillaisen työsidonnaiseen identiteettiin. Tehtyyn suunnitelmaan oli käytetty omaa asiantuntijuutta ja osaamista, jota oli kerätty vuosien aikana, joten tässä mielessä sen kytkeytyminen osaksi suunnitelmaa oli odotettavaa. *Oman identiteetin* – motiivia heijasti myös kritiikki siitä, ettei koordinaattoreilla ollut sisällöllistä osaamista suunniteltavasta kokonaisuudesta.

Kritiikkiä oikeutti myös se, ettei koordinaattoreilla ollut substanssiosaamista suunniteltavasta kokonaisuudesta. Muutoksia vastustettiin tekemällä uusi versio suunnitelmasta. (Viivi & Elisa)

Tehtyjä muutoksia vastustettiin aktiivisesti tekemällä uusi versio suunnitelmasta ja laittamalla se Areenaan. Kritiikkiä oikeutti myös se, ettei koordinaattoreilla ollut substanssiosaamista suunniteltavasta kokonaisuudesta. (Riikka & Niina)

Kritiikin taustalla saattaa olla useita tekijöitä. Suunnitellut kokonaisuudet kytkeytyivät niitä suunnittelevien opettajien ammatilliseen työhistoriaan, sillä usealla oli vuosien työkokemus suunniteltavalta alalta. Suunniteltavan alan työkokemuksen koettiin olevan merkittävä apu suunnittelutyössä (ks. kappale 6.3.2). Tällöin kokonaisuuden suunnittelun voitiin odottaa edellyttävän vankkaa asiantuntijuutta kyseiseltä alalta. Tämän vuoksi henkilöillä, joilla ei ollut vahvaa alakohtaista kokemusta suunniteltavalta alalta, ei voitu myöskään olettaa olevan oikeutta puuttua suunniteltuihin sisältöihin. Kyseessä voi olla tapa määritellä sitä omaa tilaa, jota halutaan puolustaa ulkopuolisilta uhilta (ks. Pierce ym. 2001, 300). Kritiikkiin saattaa heijastua myös tiede- ja oppiainekeskeinen ajattelutapa, jolloin kukin opettaja edustaa oman alansa osaamista (ks. Opetushallitus 2014a, 7). Näin voidaan perustellusti sanoa, ettei toisen tiede- tai oppiaineen edustajalla ole sellaista osaamista, jota tarvitaan suunnitellun kokonaisuuden muokkaamiseen. Oman työn puolustamisen avuksi tuli myös kolmas samaa alaa edustava työpari.

Tukea muutoksen vastustamiseksi saatiin myös kolmannelta opettajalta, joka edusti samaa alaa kuin työpari. (Riikka & Niina)

Opistolla on edelleen valloillaan vahvasti ainepohjainen ajattelutapa, joka näkyi suunnittelussa siten, että opintokokonaisuuksia oli laajennettu niin, että saatiin säilytettyä tietty opetettava kokonaisuus jatkossakin. (Ulla & Teija)

Vaikka oman työn puolustamisen voidaan nähdä kuuluvan ensisijaisesti yksilön oman toimijuuden ilmenemiseen, siinä on myös makrotason toimijuuteen liittyviä piirteitä (ks. Ojala ym. 2009, 15–16). Osaamisperusteisuuden reformi on osa yhteiskunnallista, koulutuspoliittista muutosta. Näin ollen myös yksilötason toimijuudella voidaan vastustaa yhteiskunnallisia muutoksia. Yksilön toimijuus voi siis näyttäytyä myös joidenkin asioiden vastustamisena ja kyseenalaistamisena. (Eteläpelto ym. 2013, 62.) Opettajien toimijuus mahdollistui osaltaan psykologisen omistajuuden kokemuksen myötä ja työhön tehtyjen muutosten vastustamisen kautta.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

7.1 Ammatillinen toimijuus opetussuunnitelmaprosessissa

Tämä tutkimus on tarkastellut ammatillisten opettajien yksilöllistä toimijuutta Tredun sosiaali- ja terveysalan perustutkinnon opetussuunnitelmaprosessissa. Tutkimusta varten haastateltiin yhdeksään (n=9) opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvaa opettajaa. Opettajista kolme toimi koordinaattorin ja kuusi suunnittelijan roolissa. Koska huomio keskittyi yksilölliseen toimijuuteen, myös opettajien tapa toimia prosessissa poikkesi toisistaan. Yksilöllisten kokemusten lisäksi opettajien toimijuudessa oli myös jaettuja piirteitä. Jaoin opettajien toimijuutta ohjaavat tekijät toimijuutta mahdollistaviin tekijöihin (kappale 6.3) ja toimijuutta rajoittaviin tekijöihin (kappale 6.4), jotta tutkimuksen tulokset olisivat helpommin hahmotettavissa. On kuitenkin syytä suhtautua kriittisesti siihen, mitkä tekijät on tulkittu toimijuutta mahdollistaviksi ja mitkä sitä rajoittaviksi tekijöiksi, sillä molemmat voivat toimia toimijuutta rajoittavina tai mahdollistavina tekijöinä. Jakoa on pyritty kuitenkin tekemään opettajien kokemusten pohjalta. Yksilön toiminnan ja rakenteiden välistä suhdetta on hahmotettu subjektilähtöisen sosiokulttuurisen lähestymistavan mukaan (Ks. Eteläpelto ym. 2013, 62). Siinä korostetaan yksilön toimintamahdollisuuksia, mutta samalla myönnetään, että sosiokulttuuriset olosuhteet vaikuttavat yksilön toimintamahdollisuuksiin. Yksilön autonomian ja rakenteiden välinen suhde on siis vuorovaikutteinen.

Tutkimuksen tulosten mukaan opettajien toimijuutta ovat mahdollistaneet opetussuunnitelmaprosessiin liittyvät sosiokulttuuriset olosuhteet sekä yksilöiden ammatillinen toimijuus. Vaikka työtä tehtiin opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti, opettajilla oli mahdollisuus vaikuttaa siihen, miten perusteita tulkittiin ja miten opintokokonaisuuksia suunniteltiin. Opetussuunnitelman perusteet voidaan siis nähdä opettajien suunnittelutyötä ohjaavana artefaktina (Lasky 2005, 900). Opetussuunnitelman perusteet mahdollistivat monipuolisen välittyneen toiminnan, sillä suunnittelutyöhön ei aluksi annettu opiston taholta selkeitä ohjeita miten suunnittelutyötä tulisi tehdä. Ohjauksen puute mahdollisti opettajien yksilöllisten valintojen ja päätösten tekemisen. Se osaltaan mahdollisti myös psykologisen omistajuuden syntymisen omaan työhön, sillä sellaiset työtehtävät, jotka mahdollistavat monipuolisen

toimijuuden, helpottavat myös psykologisen omistajuuden syntymistä työn tulokseen. Kun toimintaa ei ole rajoitettu liian tarkkoilla ohjeilla, työntekijä kokee myös helpommin, että on voinut vaikuttaa työn lopputuloksen muodostumiseen. (Pierce ym. 2001, 300.)

Työssä käytettiin opetussuunnitelman perusteiden ja ammattiosaamisen näyttöjen arviointikriteerien lisäksi myös muita artefakteja, kuten verkossa olevaa Areenaa ja suunniteltavaan opintokokonaisuuteen liittyviä oppikirjoja. Opettajat suhtautuivat Areenaan käyttöön usealla tavalla. Areenaa käytettiin joko materiaalin ja tiedon jakamiseen ja hakemiseen, muiden töiden kommentointiin tai suunnitelmiin tehtävien muutosten vastustamiseen. Areenan käyttämisessä korostui opettajien yksilöllinen toimijuus, sillä artefaktit itsessään eivät määritelleet toimintaa vaan mahdollistivat yksilöllisen tulkinnan ja oman toiminnan ohjaamisen sen puitteissa (vrt. Wertsch, del Rio & Alvarez 1995, 22–23). Toisaalta käytettävissä olevien artefaktien monipuolinen käyttö korostaa myös agenttikausalismin merkitystä, eli oman toiminnan vaikutuksiin voidaan vaikuttaa yksilöllisillä valinnoilla (ks. Moilanen 1999, 98).

Yksilöllinen ammatillinen toimijuus ilmeni myös siinä, miten prosessin aikana tehtiin **yhteistyötä muiden toimijoiden**, kuten työelämän edustajien ja muiden ammattiopistojen työntekijöiden kanssa. Opistokohtaista opetussuunnitelmatyötä pitäisi tehdä yhteistyössä työelämän edustajien ja opiskelijoiden kanssa, sillä suunnitelman tulisi huomioida elinkeinoelämän tarpeet (Amkesu 2014, 16–17). Opettajien kokemusten mukaan yhteistyötä ei kuitenkaan juuri tehty työelämän toimijoiden kanssa. Yhteistyön tekemisen esteenä koettiin olevan esimerkiksi ajallisten resurssien puute, mutta yhteistyön puutteeseen saattoivat vaikuttaa myös sosiokulttuuriset olosuhteet. Tutkimusten mukaan ammatillisten oppilaitosten ja työelämän välinen yhteistyö toteutuu pääosin työssäoppimisten ohjauksien kautta, eikä se ole kehittynyt monimuotoiseksi yhteistyöksi (ks. Volmari, Helakorpi, Frimodt 2009, 28; Olkkonen 2015, 2 & Filander & Jokinen 2004, 6). Yhteistyön puutteeseen voivat vaikuttaa myös työelämän omat kiireet sekä opettajien pyrkimykset säästää työpaikkaohjaajat osallistumispaineilta. Tämän vuoksi yhteistyö työelämän kanssa saattaa rajautua työssäoppimisjaksojen tavoite- ja arviointikeskusteluihin, jotka kuuluvat opettajien työhön. (Filander & Jokinen 2004, 6.)

Opettajilla oli kuitenkin mahdollisuus päättää miten yhteistyötä tehtiin niissä sosiokulttuurisissa olosuhteissa, joissa he prosessissa toimivat. Pääosin työelämän toimijoiden kanssa tehtävä yhteistyö sijoittui juuri työssäoppimisten ohjauksien kautta tapahtuvaan palautteen keräämiseen ja sen välittämiseen osaksi opetussuunnitelmatyötä. Työssäoppimisten ohjauksien merkitys palautteen

saamisessa ei liene yllätys, sillä ammatillisten opettajien työskentely työelämäkentällä on lisääntynyt ammatilliseen koulutukseen tehtyjen reformien myötä (ks. Kansallinen koulutuksen arviointikeskus 2011 & Vähäsantanen 2013). Opettajilla oli kuitenkin mahdollisuus toimia eräänlaisina portinvartijoina sen suhteen, minkälaista palautetta he halusivat välittää opetussuunnitelmatyön tueksi. Joukossa oli kuitenkin yksi opettaja, *Hanna* joka ei enää osallistunut opiskelijoiden työssäoppimisten ohjauksiin, jonka vuoksi hänellä ei ollut mahdollisuutta kerätä ajankohtaista palautetta työelämästä suunnittelutyön avuksi. Aikaisemman ohjauskokemuksen vuoksi hänellä oli kuitenkin mahdollisuus välittää työelämästä saatavaa palautetta ja tietoa osaksi opetussuunnitelmatyötä.

Osa opettajista hyödynsi myös aikaisempia ammatillisia työelämäkontaktejaan kysyen heiltä mielipiteitä tehdystä suunnitelmasta. Yksi työpari otti myös työelämän toimijat mukaan suunnitteluun kysymällä palautetta suunnitelmista yhteisissä tapaamisissa. Vaikka työelämän kanssa tehtiinkin jonkin verran yhteistyötä prosessin aikana, pääosittainen yhteistyö ei välttämättä sijoittunut ajallisesti juuri opetussuunnitelman tekovaiheeseen, vaan opettajien ammatilliseen työhistoriaan ja sieltä kerättyjen kokemusten hyödyntämiseen. Tämä voi selittää myös sitä, miksi opetushallituksen (Hievanen ym. 2014, 21) seurannan mukaan työelämän edustajat eivät juuri osallistu opetussuunnitelmien laadintatyöhön. Ehkä työelämän ei koeta osallistuvan opetussuunnitelmaprosessiin, koska he eivät ole fyysisesti läsnä opetussuunnitelman tekemisessä, mutta ajatustasolla heidän palautteensa välittyy opetussuunnitelmatyön tueksi. Opettajien toimijuus ja yhteistyö työelämän toimijoiden kanssa ei siis rajoitu pelkästään opetussuunnitelmaprosessin aikaiseen yhteistyöhön, vaan myös opettajien omaan ammatilliseen työhistoriaan ja sieltä saatuihin kokemuksiin. Päätelmää vahvistaa se, että opettajat kokivat työelämästä kerätyn kokemuksen tukevan suunnittelutyötä (ks. kappale 6.3.2). Osa opettajista koki, että heillä ei ollut tarpeeksi aikaa työelämäyhteistyön tekemiselle, sillä siihen ei ollut varattu edellisiä resursseja.

Ajanpuutteen tunnetta on voinut lisätä myös se, ettei suunnittelutyöhön annettu aluksi selkeitä ohjeita. Tämän vuoksi ohjeita jouduttiin täydentämään prosessin edetessä. Uusien ohjeiden myötä suunnittelijoiden tuli tehdä uusia versioita ja muokata jo tekemiään suunnitelmia. Tämä aiheutti aikataulullisia haasteita. Opetussuunnitelman tekemisen koettiin vaativan paljon aikaa. Keskittymistä opetussuunnitelmatyöhön vaikeutti se, että suunnittelutyötä tehtiin muiden töiden ohella. **Oppilaitosyhteistyö** mahdollisti kokemusten jakamisen osaamisperusteisuudesta. Osa opettajista oli osallistunut eri oppilaitosten yhteistyössä järjestettyihin tapahtumiin, joissa heillä oli mahdollisuus kuulla toisten ammattipiirien kokemuksia osaamisperusteisuuden huomioimisesta

opetussuunnitelmatyössä. Osa opettajista hyödynsi myös henkilökohtaisia kontaktejaan ja keskusteli osaamisperusteisuudesta toisten ammattiopistojen edustajien kanssa. Joillakin opettajista oppilaitosyhteistyötä rajoitti ajanpuute. **Opiskelijoiden** ei koettu juuri osallistuvan opetussuunnitelmatyöhön. Vain yksi opettajista mainitsi pyytäneen palautetta opiskelijoilta opetussuunnitelmatyön tueksi. Opiskelijoiden osallistumattomuuteen saattaa olla monta syytä. Ammatillisessa neuvottelukunnassa on mukana opiskelijaedustaja, jonka voidaan nähdä edustavan opiskelijoiden mielipidettä ja näin ollen antavan opiskelijoille äänen opetussuunnitelmatyössä. Toisaalta ammatillisen neuvottelukunnan rooliin suhtauduttiin kriittisesti, sillä koordinaattorit kokivat (ks. kappale 6.2 Suunnannäyttäjät), ettei ammatillisella neuvottelukunnalla ole todellisia vaikuttamismahdollisuuksia opetussuunnitelman sisältöihin. Opiskelijoilta kerättiin myös vuosittain palautetta, jota voitiin käyttää opetussuunnitelmatyön tukena.

Osaamisperusteisuuteen siirtyminen koettiin haasteellisena opetussuunnitelmatyössä. Ajallisesta oppimisen käsityksestä ollaan siirtymässä lähemmäs osaamisperusteista ajattelutapaa (Opetushallitus 2014a, 7). ECVET- järjestelmään, eli osaamispisteisiin siirtyminen koettiin hankalana käytännön opetussuunnitelmatyössä (ks. kappale 6.4.1). Opintoviikkojen muuttaminen osaamispisteiksi osoittautui pääosin haasteelliseksi. Osaamisperusteisuuteen liittyen osa opettajista koki myös ammatillisen koulutuksen rahoituspohjan muutoksen vaikuttavan osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen määrän lisääntymiseen tulevaisuudessa. Rahoitus perustuu jatkossa suorituksiin ja tuloksiin, eli tavoitteena on kehittää koulutuksen vaikuttavuutta (Amkesu 2014, 6). Opettajat kokivat, että yksilöllisten opintopolkujen luominen voi olla haastavaa kun opiskelijat etenevät eri tahtia opinnoissaan. Toisaalta nuorisopuolen opetuksessa osaamisperusteisuuden ei koeta näkyvän niin vahvasti, koska nuorille ei ole kertynyt vielä sellaista osaamista, jota he voisivat tunnustaa.

7.2 Psykologinen omistajuus opetussuunnitelmatyössä

Opettajille syntyi psykologista omistajuutta heidän tekemäänsä opintokokonaisuutta kohtaan (ks. kappale 6.3.3). Psykologisen omistajuuden voidaan nähdä syntyvän kolmen väylän kautta, joita ovat *kohteen perusteellisen tunteminen, kohteen hallitseminen ja voimavarojen käyttäminen kohteeseen* (Pierce ym. 2001, 301–302). Psykologisen omistajuuden syntyä edistivät suunniteltavan työn kytkeytyminen opettajien aikaisempiin ammatillisiin kokemuksiin ja omaan ammatilliseen osaamiseen, sillä se tuki *kohteen perusteellista tuntemista*. Alun suunnitteluvapauden vuoksi

opettajilla oli mahdollisuus tehdä päätöksiä ja valintoja melko itsenäisesti. Tämä edisti *hallinnan tunteen* syntymistä kohdetta kohtaan. Kun opettajat käyttivät omaa asiantuntijuuttaan, tietotaitoaan ja ajallisia resursseja työn tekemiseksi, myös *voimavarojen käyttämistä kohteeseen* ilmeni.

Myöhemmin opettajien tekemiä opintokokonaisuuksia kuitenkin päätettiin muuttaa, sillä ne eivät olleet koordinaattoreiden mukaan tutkinnon perusteiden mukaisia. Töistä heijastui myös opettajien erilainen käsitys osaamisperusteisuudesta kuin koordinaattoreilla oli. Koordinaattorit olivat osallistuneet osaamisperusteisuutta ja yksilöllisiä opintopolkuja koskeviin kehittämishankkeisiin, jolla saattoi olla vaikutusta siihen miten osaamisperusteisuus tulkittiin koordinaattoreiden kesken. Suunniteltuja kokonaisuuksia oli laajennettu oppiainelähtöisesti, sillä tämä oli koordinaattoreiden mukaan opistolla vallitseva ajattelutapa. Tutkinnon perusteiden mukaisia suunnitelmia ei ehkä myöskään saatu tehtyä, koska aluksi ei annettu selkeitä ohjeita miten suunnitelmaa tulisi tehdä. Toisaalta lopputulokseen saattoivat vaikuttaa opettajien rajallinen tietämys osaamisperusteisuudesta ja sen toteuttamisesta. Osa opettajista vastusti tehtyjä muutoksia, sillä muutokset uhkasivat heidän psykologisen omistajuuden kohdetta (ks. Brown ym. 2005, 580). Opettajien yksilöllinen toimijuus voi siis näyttäytyä myös joidenkin asioiden vastustamisena ja kyseenalaistamisena. (Eteläpelto ym. 2013, 62.)

Suurin osa opettajista koki, että heidän suunnitelmiin tehdyt muutokset turhauttivat ja uhkasivat heidän omaa asiantuntijuuttaan (ks. kappale 6.4.3). Piercen ym. (2001, 304) mukaan kohteen omistajuuden menettäminen tai ajatus siitä, saattaa aiheuttaa omistajalle turhautumisen ja ahdistuksen tunnetta. Opettajien kuvaukset oman työn menettämisestä viittaavat kokemukseen siitä, että omistajuuden kohde, eli suunniteltu kokonaisuus oli uhattuna ja vaarassa, jolloin jotain oli tehtävä. Omistamisen kohteen puolustamisen tarkoituksena on pyrkiä säilyttämään yhteys omistuksen kohteeseen ja suojella tämän yhteyden menettämistä (Brown ym. 2005, 580 & Pierce ym. 2009, 489.) Mielenkiintoisia olivat myös opettajien kuvaukset siitä, että tehdyt muutokset uhkasivat heidän omaa asiantuntijuutta. Tämän voidaan nähdä kytkeytyvän *oman identiteetin*-motiivin, eli suunniteltu työ koettiin osaksi omaa itseä ja se osittain myös määritteli sitä. Eteläpellon ym. (2013, 62) mukaan ammatillinen toimijuus kytkeytyy läheisesti ammattilaisen työsidonnaiseen identiteettiin. *Oman identiteetin* – motiivia heijasti myös kritiikki siitä, ettei koordinaattoreilla ollut sisällöllistä osaamista suunniteltavasta kokonaisuudesta. Kritiikin taustalla saattaa olla useita tekijöitä. Suunnitellut kokonaisuudet kytkeytyivät niitä suunnittelevien opettajien ammatilliseen työhistoriaan, sillä usealla oli vuosien työkokemus suunniteltavalta alalta. Suunniteltavan alan työkokemuksen koettiin olevan merkittävä apu suunnittelutyössä (ks. kappale 6.3.2). Tällöin

kokonaisuuden suunnittelun voitiin odottaa edellyttävän vankkaa asiantuntijuutta kyseiseltä alalta. Tämän vuoksi henkilöillä, joilla ei ollut vahvaa alakohtaista kokemusta suunniteltavalta alalta, ei voitu myöskään olettaa olevan oikeutta puuttua suunniteltuihin sisältöihin.

Vaikka opettajien yksilöllinen ja kollektiivinen muutosten vastustaminen kohdistuikin psykologisen omistajuuden kohteen suojelemiseen, sen voidaan nähdä heijastavan myös kritiikkiä osaamisperusteisuuden reformia kohtaan. Koska osaamisperusteisuudessa korostuu työelämän tarpeiden huomiointi se korostaa tulevaisuudessa yhä tiiviimpää yhteistyön tarvetta koulutuksen suunnittelussa ja toteuttamisessa ammatillisella koulutussektorilla (Amkesu 2014, 6). Greinertin (2010, 255) mukaan osaamisperusteisuuteen siirtyminen edellyttää ammatillisen koulutuksen duaalimallin omaavilta mailta koulutusjärjestelmän aseman uudelleen pohtimista ja muotoilua. Muutos voidaan nähdä pyrkimyksenä siirtyä yhä lähemmäs markkinapohjaista ammatillisen koulutuksen mallia (vrt. Greinert 2010, 255–257). Karin Filanderin (2006, 4) mukaan työelämän tarpeiden ja käytännön hyödyn tavoittelemisen retoriikan takana ovat teoria, koulu- ja opettajakielteisyys. Hänen mukaansa opettajat ovat menettämässä asemaansa asiantuntijoina ja tiedon tuottajina, koska työelämän näkökulmia korostetaan yhä enemmän (Filander 2006, 6). Osaamisperusteisuuteen siirtymisen yhtenä esteenä on nähty opettajien tiede- ja oppiainekeskeinen ajattelutapa (ks. Opetushallitus 2014a, 7). Opettajien psykologisen omistajuuden kohteen suojeleminen opetussuunnitelmaprosessissa ja tukeutuminen tiede- ja oppiainekeskeiseen ajatteluun voidaan siis nähdä eräänlaisena tapana vastustaa osaamisperusteisuuteen siirtymistä. Mielenkiintoista on myös se, että mikä merkitys oman suunniteltavan työn (opintokokonaisuus) suojelemisella on sosiaali- ja terveysalan alakohtaisten eroavaisuuksien korostamiselle? Kun lähihoitajan tutkintoa perustettiin vuonna 1993, sen tarkoituksena oli yhdistää sosiaali- ja terveysalan ammatit yhdeksi tutkinnoksi. Käytännössä tutkinto kuitenkin jakaantui aikaisempien eri ammattien mukaisiin erikoistumissuuntauksiin. Tämä tarkoitti sitä, että aikaisemmat sosiaali- ja terveydenhuollon ammatit säilyivät myös uudessa tutkintorakenteessa. (Järvinen 1993, 117–118.) Voidaankin kysyä, että missä määrin eri ammatit ”elävät” vielä nykyäänkin lähihoitajakoulutuksen sisällä ja minkälainen merkitys opettajien suhtautumisella alakohtaisiin eroihin ja niiden korostamiseen voi olla? Tätä voisi olla mielenkiintoista tutkia lisää.

Psykologisen omistajuuden syntymisestä on kuitenkin tutkimusten mukaan myös paljon hyötyä. Hyödyt liittyvät työmotivaation, työtyytyväisyyden ja tehokkuuden lisääntymiseen. (Pierce ym. 2009, 489; Hackman & Oldham 1976; O’Driscoll 2006). Kun ihminen kokee omistajuutta työhönsä, hän myös sitoutuu paremmin organisaatioon ja sen tavoitteisiin. Tässä mielessä muutosprosessissa

psykologisen omistajuuden syntyminen työtä kohtaan voidaan nähdä positiivisessa valossa. Myös Niemelän (2013, 165–166) tutkimuksessa selvisi, että ne henkilöt jotka kokivat psykologista omistajuutta työssään, olivat muutoshaluisempia ja aloitekykyisempiä kuin ne joille omistajuutta ei syntynyt. Tämän tutkimuksen myötä voidaan kuitenkin todeta, että psykologinen omistajuus voi näyttäytyä myös muutosta vastustavana tekijänä.

Vuoden 2006 ammatillisen koulutuksen opetussuunnitelmareformia tutkineen Vähäsantasen (2014, 130) mukaan muutoksen aikaansaaminen on tehokkaampaa, jos muutoksen suunta on vahvasti saneltu eikä opettajilla ole juuri vaikutusmahdollisuuksia. Tällöin voidaan kuitenkin kriittisesti kysyä, miten opettajat sitoutuvat muutokseen, johon he eivät ole voineet vaikuttaa ja joihin heillä ei ole syntynyt psykologista omistajuutta? Vähäsantasen (2014, 131) tutkimuksessa osalla opettajilla ei ollut mahdollisuutta vaikuttaa muutokseen eikä toteuttaa omia ammatillisia intressejään, jonka vuoksi he kokivat organisaatioon sitoutumisen haastavana. Moni koki myös uupumusta ja työmotivaation puutetta.

Koulutusorganisaatioissa voi olla tarpeen miettiä, miten paljon opettajille halutaan antaa mahdollisuuksia vaikuttaa opetussuunnitelmaprosessin kulkuun ja oman työn tulokseen. Yksilöiden toimijuus voi näyttäytyä muutosta edistävänä tai hidastavana tekijänä, sillä yksilöiden toimijuudella voidaan aikaansaada myös sosiaalisia ja rakenteellisia muutoksia (Billett 2006a, 59; Hökkä & Eteläpelto 2014, 45). Se missä määrin opettajille annetaan mahdollisuuksia psykologisen omistajuuden syntymiselle muutosprosesseissa voi olla keskeisessä asemassa sille, miten työntekijä sitoutuu muutokseen ja sen toteuttamiseen. Myös muutosjohtamisen näkökulmasta psykologinen omistajuus on hyvä huomioida, sillä psykologisen omistajuuden viitekehyksen ja sen huomioiminen muutosprosessissa edistää muutoksen onnistumisen ennakointia (Luoma 2015, 150–151).

7.3 Tulosten arviointi ja jatkotutkimusaiheet

Tämän tutkimuksen tuloksien pohjalta käytiin arviointikeskustelu Tredussa ke 16.12.2015. Tilaisuuteen osallistui opettajia ja päälliköitä Tredusta ja TAMKin ammatillisesta opettajakoulutuksesta sekä opiskelijoita Tampereen yliopistosta. Tilaisuus järjestettiin oppimiskahvilana, jonka tarkoituksena oli antaa gradun tekijöille palautetta heidän tekemistään tutkimuksista ja niiden tuloksista. Tilaisuuteen ei osallistunut tähän tutkimukseen osallistuneita

henkilöitä. Tutkimus on kuitenkin tarkoituksena välittää tutkimukseen osallistuneille henkilöille ja Tredun sosiaali- ja terveysalan koulutusorganisaation toimijoille. Oppimiskahvilaan osallistuneiden mukaan tämän tutkimuksen tuloksista voisi olla hyötyä koulutusorganisaatioiden esimiehille erityisesti muutosjohtamisen näkökulmasta. Opettajille hyöty voisi liittyä muutoksessa toimimiseen ja samalla tuloksia voitaisiin hyödyntää opettajien osaamisen kehittämisessä. Osallistujat pohtivat myös sitä, miten vastaavanlaisilla tutkimuksilla voitaisiin tuottaa tietoa eri ammattialojen eroavaisuuksista koulutuspoliittisen reformityön tueksi.

Jatkossa voisi olla mielekästä tutkia miten eri ammatillisilla aloilla suhtaudutaan osaamisperusteisuuden reformiin ja sitä, miten ammatillisten opettajien toimijuus ilmenee näissä muutosprosesseissa. Muutosprosesseja tutkittaessa voisi olla mielenkiintoista myös tutkia miten sosiaali- ja terveysalan opettajien välisten eri ammattiryhmien neuvottelut omasta ja muiden toimijuudesta mahdollistavat ja rajaavat heidän toimintaansa erilaisissa koulutusorganisaatioiden muutosprosesseissa. Tässä tutkimuksessa oman työn omistajuuden tarkastelu on jäänyt lähinnä yksilölliselle tasolle, mutta viitteitä kollektiivisesta ja jaetusta (ammattialan) omistajuudesta oli havaittavissa opettajien kokemuksissa. Tästä aiheesta voisi tulevaisuudessa olla mielenkiintoista tehdä tutkimusta.

Subjektilähtöinen sosiokulttuurinen toimijuus on teoriana auttanut hahmottamaan sitä monimuotoista tapaa, joilla opettajat toimivat Tredun opetussuunnitelmaprosessissa. Opettajat ovat objektiivisesti katsottuna melko samanlaisessa tilanteessa, sillä opettajat ovat mukana kehittämässä uutta opetussuunnitelmaa ja suunnittelemassa sitä opetussuunnitelman perusteiden mukaisesti. Subjektilähtöinen sosiokulttuurinen toimijuusteoria kuitenkin tuo esille sitä monimuotoisuutta, joka liittyy opettajien toimintaan tietynlaisessa sosiokulttuurisessa kontekstissa. Opettajien henkilökohtaisilla valinnoilla ja tulkinnoilla on merkitystä sille, miten heidän toimintansa ohjautuu muutosprosessissa. Teoria voikin auttaa hahmottamaan sitä monimuotoisuutta, joka liittyy opettajien toimintaan erilaisissa muutostilanteissa. Suhteessa objektilähtöisiin toimijuusteorioihin subjektilähtöinen teoria tuo esiin sellaisia tekijöitä, joita objektilähtöisillä toimijuusteorioilla ei saada esiin.

Psykologinen omistajuus on teoriana auttanut hahmottamaan sitä sidettä, jonka opettajat luovat tekemäänsä työhön ja toisaalta miten omistajuuden kohde kytkeytyy heidän ammatillisiin identiteetteihin ja kokemuksiin. Koulutusreformia tutkiessa psykologinen omistajuus voi antaa näkökulmia siihen, miten opettajat sitoutuvat työhönsä ja minkälaisen väylien kautta omistajuuden

kokemuksia syntyy. Sosiaali- ja terveystieteiden koulutuksen kohdalla teoria on tuonut esiin niitä alakohtaisia jännitteitä, joita omaan ammattialan ja siihen liittyvän työn omistajuuden yksilölliseen ja kollektiiviseen puolustamiseen liittyy. Psykologisen omistajuuden teorian hyödyntäminen tässä tutkimuksessa on myös vahvistanut sitä teoreettista ja empiiristä käsitystä, että työskentelyä ohjaavilla sosiokulttuurisilla tekijöillä, kuten työn autonomian määrällä voi olla vaikutusta psykologisen omistajuuden syntymiseen.

7.4 Tutkimusprosessin luotettavuuden tarkastelu

Perinteisesti tutkimuksessa on käytetty reliabiliteetin ja validiteetin käsitteitä kuvaamaan tutkimuksen luotettavuutta ja pätevyyttä. Reliabiliteetilla, eli luotettavuudella tarkoitetaan sitä, kuinka hyvin tutkimustulokset pysyvät samoina jos tutkimuksen toistaa joku toinen tutkija. Validiteetti, eli pätevyys taas viittaa siihen kuinka hyvin tutkimustulokset vastaavat tutkittavien asioiden todellista tilaa. Reliabiliteetti ja validiteetti eivät kuitenkaan sovellu toimintatutkimukseen sellaisenaan. Toimintatutkimuksessa on oleellista jonkin asteinen interventio, eli tutkimuskohteeseen liittyvä väliintulo. Tällöin reliabiliteetin käsite on ongelmallinen, sillä tutkimuksen toistettavuuden vaatimusta ei voida toteuttaa. Tehdyn intervention jälkeen samaa tutkimusta ei voida tutkimuskohteeseen enää toteuttaa samoin tuloksin, sillä kohde on jo muuttunut. (Huttunen, Kakkori & Heikkinen 1999, 113.) Laadullisen tutkimuksen luotettavuutta voidaan toki tarkastella tutkimuksen teon keskeisen välineen, eli tutkijan tekemien valintojen kautta. Tällöin tutkimuksen luotettavuuden kriteerinä on tutkija itse ja koko tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 2008, 210.)

Validiteetti taas perustuu ajatukselle, että on olemassa subjekti (tutkija) joka esittää tutkimuksen avulla väitteitä tutkitusta ulkoisesta todellisuudesta, eli objektista. Kenellä sitten on oikeus määritellä mikä tutkimuskohteessa on totta ja mikä ei? (Huttunen ym. 1999, 114.) Epistemologisesti on siirrytty käsitykseen, että subjekti ja objekti eivät ole dualistisella tavalla toisistaan erillään olevia (Varto 1992; Guba & Lincoln 1994). Tällä tarkoitetaan sitä, että ihmisen luoma kuva todellisuudesta on aina riippuvainen siitä, mistä ymmärtämysyhteydestä tai merkitysperspektiivistä hän todellisuutta tarkastelee. Kriittisen realismin mukaan voidaan kuitenkin löytää totuuksia, jotka ovat enemmän tosia kuin toiset (ks. kappale 5.2). Tämän vuoksi ei ole merkityksetöntä minkälaisia tulkintoja aineistosta tehdään. Jotta tehdyt tulkinnat olisivat mahdollisimman uskottavia ja loogisia, olen pyrkinyt kuvaamaan fenomenologisen analyysin kulkua mahdollisimman tarkasti (ks. kappale 5.5). Näin lukija on voinut seurata analyysin kulkua. Analyysin kulun seuraamista voi kuitenkin haitata se, että olen jättänyt yksilökohtaiset merkitysverkostot pois tutkimuksesta. Päädyin jättämään ne pois, sillä

niiden avulla haastateltavien henkilöllisyys olisi ollut helpommin selvitettävissä. Tämä voi vaikuttaa tutkimuksen luotettavuuteen kielteisesti.

Toimintatutkimukseni keskittyi tutkimaan Tredun osaamisperusteisen opetussuunnitelman opetussuunnitelmaprosessia ja se voidaan nähdä sellaisenaan ainutlaatuisena tapahtumana. Prosessi voidaan nähdä eräänlaisena tapauksena, joka ei tule toistumaan täysin samanlaisesti tulevaisuudessa. Toimintatutkimuksen avulla kerätty tieto on siis luonteeltaan kontekstuaalista ja pätevää siinä ajassa ja paikassa jossa se kerättiin. (Huttunen ym. 1999, 114.) Lisäksi koska toimintatutkimusta tehtiin lähellä toimijoiden elämismaailmaa, tutkijan tulee olla tietoinen valitun teoreettisen tarkastelutavan rajoituksista. Vaarana nimittäin on, että sitoudutaan liian tiukasti teoreettiseen lähestymistapaan ja teoria ohjaa ongelman määrittelyä käytännöstä nousevien tekijöiden sijaan (Blumer 1969, 37–40, 60, 151.) Liian tiukkaa teoreettista lähestymistapaa olen pyrkinyt välttämään valitsemalla tutkimusta ohjaavaksi teoreettiseksi kehykseksi toimijuuden teorian, joka on antanut mahdollisuuden kuvata opettajien kokemuksia mahdollisimman monipuolisesti. Analyysin edetessä toiminnasta nousevat keskeiset ongelmat saatiin määriteltä, jonka myötä lisäsin teoreettiseen viitekehykseeni psykologisen omistajuuden. Joku toinen tutkija tai toimintatutkimuksessa mukana olleista saattaisi kuitenkin päätyä erilaisiin tulkintoihin aineistosta (Kiviniemi 1999, 80). Tulkinnat ovat aina riippuvaisia tutkimuksen käyttämästä teoreettisesta viitekehyksestä ja asetetusta tutkimusongelmasta.

Jännitteitä saattaa toimintatutkimuksessa tulla siitä, että tutkija voi olla samalla tilivelvollinen sekä tiedeyhteisöä sääteleville normeille, että toimintatutkimukseen osallistuville jäsenille. (Eskola & Suoranta 2008.) Tutkimus on tehty yhteistyössä Tredun sosiaali- ja terveysalan koulutuksen kanssa, jolla on varmasti ollut omat odotukset tutkimuksen suhteen sekä tietysti niiden henkilöiden osalta, jotka ovat osallistuneet tutkimuksen aineiston tuottamiseen. Tämä tilivelvollisuus on osaltaan ohjannut tekemiäni päätöksiä esimerkiksi eettisten kysymysten suhteen ja tutkittavien anonymiteetin suojelemiseksi. Tutkimuseettiset kysymykset liittyvät aineiston hankintaan, käsittelyyn ja julkaisemiseen (Ks. Kuula 2011). Aineiston hankintaan liittyvissä eettisissä kysymyksissä olen pyrkinyt huomioimaan tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuuden ja tutkimuksesta selkeästi tiedottamisen (ks. kappale 5.4.2). Käsittelyyn ja julkaisuun liittyvät eettiset kysymykset on huomioitu muuttamalla haastateltavien nimet toisiksi ja poistamalla henkilöiden tunnistettavuutta helpottavat tunnistetiedot tutkimusaineistosta (ks. kappale 5.4). Näin olen pyrkinyt huomioimaan tutkittavien anonymiteetin säilymisen.

Tutkimus on vaatinut osallistujilta oman työyhteisön ja sen toiminnan ajoittain kriittistäkin reflektiota, jolloin voidaan kysyä mikä oikeuttaa tutkijan puuttumaan työyhteisön toimintaan ja haastamaan osallistajat muuttamaan käsityksiään toiminnastaan? (ks. Moilanen 1999, 108). Eskola ja Suoranta (2008, 56) toteavatkin, että tutkimuksessa tulee kunnioittaa tutkittavien ihmisarvoa. Kun työyhteisöön ja ihmisten elämismaailmaan tehtävää interventiota tarkastellaan seuraamuseettisesti, voidaan tutkimusprosessi nähdä ennen kaikkea positiivisena interventiona. Tavoitteena on kuitenkin tutkimuksen avulla kehittää toimintaa ja saada yhteisössä aikaan myönteistä muutosta. Olen pyrkinyt analyysissa ja tekemissäni tulkinnoissa olemaan mahdollisimman objektiivinen, jotta työntekijöillä olisi ollut mahdollista luoda omat tulkinnat siitä, miten tutkimustuloksia voitaisiin käytännössä hyödyntää. Lopulta tutkimukseen osallistuneet ja heidän työyhteisönsä jäsenet ovat se taho, joka päättää miten tutkimustuloksia voidaan hyödyntää käytännössä tai mitä niistä voidaan oppia.

LÄHTEET

66/1972. Kansanterveyslaki. Finlex. <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1972/19720066>. Viitattu 26.2.2015.

601/2005. Laki ammatillisesta koulutuksesta annetun lain muuttamisesta. Finlex. <http://finlex.fi/fi/laki/alkup/2005/20050601>. Viitattu 2.3.2015.

630/1998. Laki ammatillisesta koulutuksesta. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980630>. Viitattu 30.1.2015.

1301/2014. Sosiaalihuoltolaki. Finlex. <http://www.finlex.fi/fi/laki/alkup/2014/20141301>. Viitattu 26.2.2015.

Alastalo, M. & Åkerman, M. Asiantuntijahaastattelun analyysi: faktojen jäljillä. 2010. Teoksessa Ruusuvoori, J., Nikander, P. & Hyvärinen, M. (toim.) 2010. Haastattelun analyysi. Tampere: Vastapaino, 372–394.

Alhanen, K. 2013. John Dewey'n kokemusfilosofia. Helsinki: Gaudeamus.

Amedeo, G. 1985. Phenomenology and psychological research. Duquesne University Press.

Amkesu. 2014. Pirkanmaan ammatillisen koulutuksen järjestäjien alueellinen kehittämissuunnitelma 2014–2017. Pirkanmaanliitto. <http://www.vapausjavastuu.fi/wp-content/uploads/2015/03/Pirkanmaa-Amkesu-2014-2017.pdf>. Viitattu 3.12.2015.

Archer, M. 2000. Being human: The problem of agency. Cambridge: Cambridge university press.

Argyris, C. 1995. Action science and organizational learning. Journal of managerial psychology. 6/1995, 20–26.

Autio, T., Syrjäläinen, E., & Tuomisto, J. 2004. Kasvatustiede ja yhteiskunta: Ajankohtaisia ongelmia ja kitkapintoja. Teoksessa Puheenvuoroja kasvatustieteen yliopistokoulutuksen kehittämisestä. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnan.

Autio, T. 2010. Curriculum, opetussuunnitelma ja opettajankoulutus. Teoksessa Lindfors, E & Pullinen, J. Cygnaeuksen viitoittamalla tiellä: 90 vuotta opettajankoulutusta Hämeenlinnassa, 115–125.

Bhaskar, R. 1986. Scientific Realism and Human Emancipation. London: Verso.

- Billett, S. 2006a. Relational interdependence between social and individual agency in work and working life. *Mind, culture and activity*. 1/2009, 53–69.
- Blumer, H. 1969. *Symbolic interactionism: perspective and method*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Brown, G., Lawrence, T. & Robinson, S. 2005. Territoriality in organizations. *Academy of management review*. 3/2005, 577-594.
- Dirks, K., Cummings, L. & Pierce. 1996. Psychological ownership in organisations: Conditions under which individuals promote and resist change. Teoksessa Woodman, R. & Pasmore, A. (toim.) 1996. *Research in organisational change and development*. Greenwich: Jai Press.
- Dittmar, H. 1992. *The social psychology of material possessions: To have is to be*. New york: St. Martin's Press.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2008. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2014. Ammatillinen toimijuus ja identiteetti muuttuvassa työssä. <http://www.slideshare.net/Tyoelama2020/anneli-etelapello-ammattillinen-toimijuus-ja-identiteetti-muuttuvassa-tyyss>. Viitattu 27.1.2015.
- Eteläpelto, A., Vähäsantanen, K., Hökkä, P. & Paloniemi, S. 2013. What is agency? Conceptualizing professional agency at work. *Educational Research Review* 10/2013, 45–65.
- Filander, K. 2006. Työ, koulutus ja katoavat ammatti-identiteetit. Teoksessa Mäkinen, J., Olkinuora, E., Rinne, R. & Suikkanen, A. (toim.) 2006. *Elinkautisesta työstä elinikäiseen oppimiseen*. Jyväskylä: PS-Kustannus, 43–60.
- Filander, K. & Jokinen, E. 2004. Tekemällä oppimisen kokeita – ammattiopettajat työssäoppimisen kentillä. *Toimintatutkimus Opekon kehittämishankkeista, loppuraportti*. Working papers 99/2004. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self-identity: self and society in late modern age*. Cambridge: Polity Press.
- Giddens, A. 1984. *The Constitution of Society: outline of the theory of structuration*. Cambridge: Polity press.
- Gordon, T. 2005. Toimijuuden käsitteen dilemmoja. Teoksessa Meurman-Solin, A. & Pyysiäinen, I. (Toim.). 2005. *Ihmistieteet tänään*. Helsinki: Gaudeamus, 114–130.
- Guba, E. & Lincoln, Y. 1994. Competing paradigms in qualitative research. Teoksessa Denzin, N. & Lincoln, Y. (toim.) 1994. *Handbook of qualitative research*. Londong: Sage, 105–117.
- Greinert, W-D. 2010. Governance models of training for employment: a European perspective. *Research in comparative and international education* 3/2010, 251–260.
- Hackman, R. & Oldham, G. 1976. Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational behavior and human performance* 2/1976, 250–279.

Hakala, R. & Tahvanainen, S. 2009. Lähihoitajat 2020 – sosiaali- ja terveysalan perustutkintoon johtavan koulutuksen kehittämisstrategian taustaselvitys.

Hart, E. & Bond, M. 1995. Action research for health and social care: A guide to practice. Buckingham: Open university press.

Heikkinen, H. & Jyrkämä, J. 1999. Mitä on toimintatutkimus?. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä– toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 25–62.

Heikkinen, H. 2007. Toimintatutkimus: Toiminnan ja ajattelun taito. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. (toim.) 2007. Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1: Metodien valinta ja aineistonkeruu. Jyväskylä: PS Kustannus, 196–211.

Hievanen, R., Lounema, K., Räisänen, A., Kärki, S-L & Korpela, J. 2014. Ammatillisten perustutkintojen perusteiden sekä valmistavien ja valmentavien koulutusten opetussuunnitelmien toimeenpanon seuranta: tilannekatsaus 2012. Koulutuksen seurantaraportit 2014:9. Helsinki: Opetushallitus.

Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2011. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Gaudeamus.

Hodge, S. 2007. The origins of competence-based training. Australian journal of Adult learning. 2/2007, 179–209.

Hulkari, K. 2006. Työssäoppimisen laadun käsite, itsearviointi ja kehittäminen sosiaali- ja terveysalan ammatillisessa peruskoulutuksessa. Väitöskirja. Kasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.

Huttunen, R., Kakkori, L. & Heikkinen, H. 1999. Toiminta, tutkimus ja totuus. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä– toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 111–135.

Hätönen, H. 2000. Eläköön opetussuunnitelma. Opetushallitus. Helsinki: Edita oy.

Hätönen, H. 2006. Eläköön opetussuunnitelma II: Opas ammatillisen koulutuksen järjestäjille ja oppilaitoksille. Helsinki: Opetushallitus.

Hökkä, P. & Eteläpelto, A. 2014. Seeking new perspectives on the development of teacher education: A study of Finnish context. Journal of teacher education 1/2014, 39–52.

Kansallinen koulutuksen arviointikeskus. 2011. Ammatillinen koulutus kansallisten arviointien näkökulmasta: Synteesi arvioinneista 2006–2010. http://karvi.fi/app/uploads/2014/09/KAN_56.pdf. Viitattu 4.11.2015.

Kelly, A.V. 2004. The Curriculum: Theory and practice. London: Sage.

Keiny, S. 1993. School-based Curriculum Development as a Process of Teachers' Professional Development. Educational Action Research. 1/1993, 65–93.

- Kiviniemi, K. 1999. Toimintatutkimus yhteisöllisenä projektina. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. 1999. Siinä tutkija missä tekijä – toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 63–83.
- Kuula, A. 1999. Toimintatutkimus: kenttätöitä ja muutospyrkimyksiä. Tampere: Vastapaino.
- Kuula, A. 2011. Tutkimusetiikka: Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Lahelma, E. 2009. Tytöt, pojat ja kysymys koulumenestyksestä. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 136–156.
- Laine, T. 2001. Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa Aaltola, J. & Valli, R. 2001. Ikkunoita tutkimusmetodeihin II: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analysointimenetelmiin. Jyväskylä: PS kustannus, 26–43.
- Lasky, S. 2005. A sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education* 8/2005, 899–916.
- Leontiev, A. 2014. Activity and consciousness. *Revista dialectus* 4/2014, 159–183.
- Lindström, R. 2003. Koulukohtainen opetussuunnitelma ja opettajan uusi autonomia. Pro gradu-tutkielma. Kasvatustiede. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Luoma, J.M. 2015. Understanding change management through the psychological ownership framework: Examination of antecedents of successful change. Väitöskirja. Yrittäjyys. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- McDonald, F.J. 1974. The rationale for competency based programs. Teoksessa Houston, W.R. Exploring competency based education, Berkeley: McCutchan Publishing Corporation, 17–30.
- Moilanen, P & Räihä, P. 2000. Miksi-kysymykset laadullisessa tutkimuksessa: kommentteja Pentti Tötölle. *Sosiologia Westermarck-seuran julkaisu* 2/2000, 154–156.
- Moilanen, P. 1999. Piilevä tieto ja reflektio. Teoksessa Heikkinen, H., Huttunen, R. & Moilanen, P. (toim.) 1999. Siinä tutkija missä tekijä – toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja. Juva: Atena kustannus, 85–110.
- Niemelä, R-H. 2013. Kokemukset ja opettajien väliset erot osaamisen tunnistamisen kehittämisessä: Sisäisen yrittäjyyden, psykologisen omistajuuden ja työn ilon näkökulma. Yrittäjyys. Väitöskirja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- O’Driscoll, M. P., Pierce, J. L., & Coghlan, A. M. (2006). The psychology of ownership: Work environment structure, organizational commitment, and citizenship behavior. *Group & Organization Management* 3/2006, 388–416.
- Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.). 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino.

Olkkonen, M. 2015. Pirkanmaalaisten yritysten ja toisen asteen ammatillisen koulutuksen välisen työelämäyhteistyön toimivuus työelämän edustajien näkökulmasta. Aikuiskasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2012. Koulutus ja tutkimus vuosina 2011–2016: kehittämissuunnitelma. <http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2012/liitteet/okm01.pdf?lang=fi>. Viitattu 2.2.2015.

Opetus- ja kulttuuriministeriö. 2014. Ammatillista koulutusta koskevat lait ja säädökset. http://www.minedu.fi/OPM/Koulutus/ammattillinen_koulutus/lait_ja_saeadoekset/?lang=fi Viitattu 30.1.2015.

Opetushallitus. 2014a. Osaamisperusteisuus todeksi: askelmerkkejä koulutuksen järjestäjille. TUTKE2- toimeenpanon tukimateriaali. http://www.oph.fi/download/159910_osaamisperusteisuus_todeksi_askelmerkkeja_koulutuksen_jarjestajille.pdf Viitattu 2.2.2015.

Opetushallitus. 2014b. Tutkintojen viitekehykset. http://oph.fi/koulutus_ja_tutkinnot/tutkintojen_tunnustaminen/tutkintojen_viitekehykset. Viitattu 5.2.2015.

Opetushallitus. 2014c. Sosiaali- ja terveystieteiden perustutkinnon perusteet. Määräys 79/011/2014. http://oph.fi/download/162460_sosiaali_ja_terveysalan_pt_01082015.pdf. Viitattu 26.2.2015.

Perttula, J. 1995. Kokemus psykologisena tutkimuskohteena: Johdatus fenomenologiseen psykologiaan. Tampere: Suomen fenomenologinen instituutti.

Perttula, J. 2000. Kokemuksesta tiedoksi: fenomenologisen metodin uudelleen muotoilua. Kasvatus 5/2000, 428–442.

Pierce, J.L., Kostova, T. & Dirsk, K. T. 2001. Toward a theory of psychological ownership in organizations. Academy of Management Review 2/2001, 298-310

Pierce, J.L., Jussila, I. and Cummings, A. 2009. Psychological Ownership within the Job Design Context: Revision of the Job Characteristics Model. Journal of Organizational Behavior 4/2009, 477–496

Priestley, M., Edwards, R., Priestley, A. & Miller, K. 2012. Teacher agency in curriculum making: Agents of change and spaces for manoeuvre. Curriculum inquiry 2/2012, 191–214.

Raatikainen, P. 2005. Ihmistieteet – tiedettä vai tulkintaa? Teoksessa Meurman-Solin, A & Pyysiäinen, I. (toim.) 2005. Ihmistieteet tänään. Helsinki: Gaudeamus, 39–61.

Ropo, E. & Huopainen, M. 2001. Havaintoja opettajien ja rehtoreiden kokemuksista opetussuunnitelmaprosessin vaiheista peruskoulussa. Teoksessa Ropo, E. (toim.) 2001. Opettajuus ja opetussuunnitelma koulun muutoksessa. Tampere: Tampereen yliopisto.

Ropo, E & Välimäki, J. 2010. School-based curriculum development in Finland. Teoksessa Law Hau-Fai, E. & Nieveen, N (toim.) 2010. Schools as curriculum agencies: Asian and European perspectives on school-based curriculum development. Rotterdam: Sense publishers.

- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietovarasto.
http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_1_2.html. Viitattu 23.2.2015.
- Saarinen, J. 2009. Tutkijanaisten toimijuus yliopistossa. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.) 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 210–230.
- Saylor, J., Alexander, W. & Lewis, A. 1981. Curriculum Planning for Better Teaching and Learning. Tokyo: Holt-Saunders Japan.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2009. Mielenterveys ja päihdesuunnitelma: Mieli 2009- työryhmän ehdotukset mielenterveys- ja päihdetyön kehittämiseksi vuoteen 2015. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-00-2768-1>. Viitattu 26.2.2015.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2010. Vahva pohja osallisuudelle ja yhdenvertaisuudelle: Suomen vammaispoliittinen ohjelma VAMPO 2010– 2015. Sosiaali- ja terveysministeriön julkaisuja 2010:4. http://www.vane.to/images/stories/vampo_verkko.pdf. Viitattu 26.2.2015.
- Sosiaali- ja terveysministeriö. 2015. Sote-uudistus. http://www.stm.fi/vireilla/kehittamisohjelmat_ja_hankkeet/palvelurakenneuudistus. Viitattu 26.2.2015.
- Suni, T. 1995. Opetussuunnitelmatyö koulussa : koulukohtaisen opetussuunnitelmatyön vaikutus opettajan ja opetussuunnitelman suhteeseen, hänen työhönsä sekä opettajakuntaan työyhteisönä. Pro Gradu- tutkielma. Kasvatustieteet. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Superliitto. 2014. Lähihoitajat työmarkkinoilla tilastojen valossa. <https://www.superliitto.fi/viestinta/ajankohtaista/lahihoitajat-tyomarkkinoilla/>. Viitattu 20.10.2015.
- Tampereen kaupunki. 2014. Tampereen seudun ammattiopiston ammatilliset neuvottelukunnat. <http://www.tampere.fi/tampereen-kaupunki/paatoksenteko/toimikunnat-neuvottelukunnat-ja-saatiot/taoammatillisetneuvottelukunnat.html>. Viitattu 2.2.2015.
- Tampereen kaupunki. 2015. Ikäihmisten hyvinvoinnin ylläpitämisen ydinprosessin vuoden 2015 suunnitelma. http://www.tampere.fi/liitteet/i/HW53TWJMy/Ikaihmisten_hyvinvoinnin_yllapitamisen_ydinprosessin_vuoden_2015_vuosisuunnitelmaesitys.pdf. Viitattu 26.2.2015.
- Tredu. 2015. <http://www.tredu.fi/tredu.html>. Viitattu 17.2.2015.
- Tuomainen, E. 2007. Opettajan kokema opetussuunnitelmaprosessi peruskouluorganisaation kehittämistyön kuvaajana – case Hämeenlinna. Pro Gradu- tutkielma. Aikuiskasvatustiede. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2003. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Varto, J. 1992. Fenomenologinen tieteen kritiikki. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Varto, J. 2005. Laadullisen tutkimuksen metodologia. Helsinki: Kirjayhtymä.

Volmari, K., Helakorpi, S. & Frimodt, R. 2009. Competence framework for VET professionals: Handbook for practitioners. Opetushallitus. <http://www.cedefop.europa.eu/fi/publications-and-resources/publications/co01>. Viitattu 3.11.2015.

Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society: The development of higher psychological processes. London: Harvard university press.

Vähäsantanen, K. 2013. Vocational teachers' professional agency in the stream of change. Väitöskirja. Kasvatustiede. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.

Vähäsantanen, K. 2014. Ammatillinen toimijuus työelämän muutosvirrassa. Aikuiskasvatus 2/2014, 129–133.

Wenger, E. 1998. Communities of practice: Learning, meaning and identity. Cambridge: Cambridge university press.

Wertsch, J. V., del Rio, P. & Alvarez, A. 1995. Sociocultural studies: history, action and mediation. Teoksessa J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (toim.) 1995. Sociocultural studies of mind. Cambridge: Cambridge University, 1–34.

Whyte, W., Greenwood, D., & Lazes, P. 1991. Participatory action research: Through practice to science in social research. Teoksessa Whyte, W. (toim.) 1991. Participatory action research. Newbury Park: Sage publications, 19–55.

Whyte, W. 1995. Encounters with participatory action research. Qualitative sociology 3/1995, 289–299.

Ylitapio-Mäntylä, O. 2009. Hoivaa, opettajuutta ja johtajuutta: Lastentarhanopettajan liikettä päiväkodissa. Teoksessa Ojala, H., Palmu, T. & Saarinen, J. (toim.). 2009. Sukupuoli ja toimijuus koulutuksessa. Tampere: Vastapaino, 189–209.

Zuber-Skerritt, O. 1992. Action research in higher education: examples and reflections. Kogan Page: London.

Zuber-Skerritt, O. 1996. New directions in action research. Falmer: London.

LIITTEET

Liite 1. OSAAMISPERUSTEISUUS SÄÄDÖKSISSÄ JA PERUSTEISSA

(Opetushallitus 2014a, 15)

OSAAMISPERUSTEISUUS SÄÄDÖKSISSÄ JA PERUSTEISSA

- Ammatillinen tutkinto on osaamiskokonaisuus
- Osaamisala-käsite koulutusohjelma-käsitteen tilalle
- Osaamispisteet tutkintojen ja tutkinnon osien mitoituserusteeksi
- Ammatillisen perustutkinnon tavoitteiden määrittely osaamisperusteisesti
- Tutkinnon muodostuminen työelämän toimintakokonaisuuksien ja työprosessien pohjalta
- Osaamisperusteiset tutkinnon osat ja niiden osaaminen
- Pakollisiksi määritellyt tutkinnon osat – kaikilla tutkinnon suorittaneilla tutkintotyyppin kriteereiden ja vaativuustason mukainen alan ydinammattitaito
- Valinnaisuudella vastataan saman tutkinnon sisällä työelämän eri tavoin suuntautuneisiin ja osin hyvinkin erikoistuneisiin osaamistarpeisiin
- Osaamisperusteiset tutkinnon perusteet ja osaamisperusteiset koulutuksen järjestäjän opetussuunnitelmat ja toiminta
- Työssäoppiminen osaamisen hankkimista
- Opiskelijan osaamisen arvioinnissa yksittäisten opintasuoritusten arvioinnista työelämän työ- ja toimintaprosesseja vastaavien laajojen osaamiskokonaisuuksien arviointiin
- Oppimisen arviointi opiskelijan tukemista ja ohjaamista ammattitaitovaatimusten ja osaamistavoitteiden saavuttamisessa
- Osaamisen arviointi – miten opiskelija hallitsee tutkinnon perusteiden mukaiset ammattitaitovaatimukset ja osaamistavoitteet
- Mahdollisuus osaamisen osoittamisen uusimiseen ja arvosanan korottamiseen
- Tutkintojen muodostuminen työelämän työ- ja toimintakokonaisuuksia vastaavista tutkinnon osista ja tutkintojen osaamisperusteinen määrittely – osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen edistäminen
- Perusteiden ammattitaitovaatimuksia tai osaamistavoitteita vastaava aikaisemmin hankittu osaaminen tunnistetaan ja tunnustetaan.

Liite 2. TEEMAHAASTATTELURUNKO

TEEMAHAASTATTELU

Toimijoiden kokemuksia lähihoitajien perustutkinnon opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisesta

1. HENKILÖTAUSTA

Kerro hieman taustastasi.. (koulutus, työkokemus alalta)

Mikä on roolisi OPS-prosessin ulkopuolella?

Kerro, Miten päädyit OPS-prosessiin mukaan? Miksi?

Kuinka monta kertaa olet osallistunut OPS-prosessiin?

Milloin olet viimeksi osallistunut työelämäjaksolle? Missä työskentelit?

2. PROSESSIIN OSALLISTUMINEN

Mikä oli tehtäväsi (roolisi) OPS-prosessissa? (Miten osallistuit? Milloin?)

Minkälaisia materiaaleja sinulla oli käytössä prosessin tukena? (OPS-perusteet, OPH:n ohjeet, tredun sisäiset ohjeistukset, muut resurssit?)

Olitko mukana ops-kokouksissa esittelemässä omaa tuotostasi?

→ Miten materiaaliset tekijät vaikuttivat prosessiin? Omaan työskentelyysi? (OPS)

Miten otit osaamisperustaisuuden huomioon suunnittelussa?

Miten aikaisemmat kokemuksesi OPS-työskentelystä vaikuttivat prosessiin? (työkokemus, tausta, jokin muu? Koulun ulkopuolinen tekijä)

Minkälaisia haasteita suunnitteluprosessissa kohtasit?

Miten selvisit näistä haasteista?

Minkälaisia hyötyjä on osallistua OPS-prosessiin? (Opettajana)

Miten olet mielestäsi voinut vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön ja prosessin kulkuun?

3. YHTEISTYÖ PROSESSISSA

Kenen kanssa teit yhteistyötä prosessin aikana?

Kerro, miten yhteistyö toteutui muiden prosessissa olleiden kanssa? (TREDU:n sisällä/Työelämän kanssa)

Miten muut opiston ulkopuoliset toimijat osallistuivat TREDU:n opetussuunnitelman kehittämiseen? (toiset ammatilliset opistot, lukiot ym.)

Miten työelämä (ammatillinen neuvottelukunta) osallistui opsin tekoon?

Oliko sinulla mahdollisuutta kyseenalaistaa muiden tekemiä päätöksiä? Jos oli, miten?

Minkälaista yhteistyötä teette Opetushallituksen kanssa? (ops- perusteet korjaukset ym.)

4. OPETUSSUUNNITELMAPROSESSIN KEHITTÄMINEN

Minkälainen ops-prosessin tulisi olla? Ketä siihen tulisi osallistua ja miksi?

Kenen tulisi saada vaikuttaa opetussuunnitelman sisältöön? Miksi?

Miten yhteistyötä työelämän kanssa voisi kehittää?

Miten opetussuunnitelman suunnittelun onnistumista voidaan tukea opistotasolla?

Miten opetussuunnitelman suunnittelua voidaan tukea alueellisesti (Pirkanmaalla)?

Onko jotain mitä itse tekisit toisin / eri tavalla prosessissa?

Mihin puolestasi olit tyytyväinen prosessissa?

Miten prosessi nyt etenee kun työsi on palautettu?

Liite 3. KIRJALLINEN SUOSTUMUS TUTKIMUKSEEN OSALLISTUMISESTA

Suostumus

Suostun vapaaehtoisesti osallistumaan Jesse Sjelvgrenin pro gradu -tutkimukseen. Minulle on kerrottu sekä aineistoa käsittelevät, miten aineistoa käsitellään ja miten aineisto säilytetään. Suostun haastatteluiden nauhoittamiseen ja olen tietoinen, että aineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua.

Minulle on selvitetty, että minusta kerättäviä tutkimustietoja käsitellään luottamuksellisesti, siten ettei niistä voi tunnistaa henkilöllisyyttäni. Voin halutessani keskeyttää osallistumiseni tutkimukseen.

Aika ja paikka

Osallistujan allekirjoitus

Nimen selvennys

Liite 4. TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE

TIEDOTE TUTKIMUKSEEN OSALLISTUVILLE

Pyydän Sinua osallistumaan opistokohtaisen lähihoitajan perustutkinnon opetussuunnitelman tekemistä koskevaan Pro gradu- tutkimukseeni. Tarkoituksena on keskustella opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisesta ja siihen liittyvistä kokemuksistasi.

Tutkimuksessa haastattelen Tredun lähihoitajien perustutkinnon opetussuunnitelmaprosessiin osallistuvia henkilöitä. Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä opetussuunnitelmaprosessiin osallistumisesta sekä mahdollisesti löytää tätä kautta keinoja myös käytäntöjen kehittämiseksi. Haastattelut toteutetaan teemahaastatteluina ja toivon Sinun varaavan *noin tunnin aikaasi* haastattelun toteuttamiseksi. Haastattelut nauhoitetaan aineiston analysointia varten. Haastatteluaineisto hävitetään tutkimuksen valmistuttua. Tutkimuksessa ei mainita osallistuvien henkilöiden nimiä eikä henkilötietoja. Tutkimukseen osallistuvilla on mahdollisuus keskeyttää osallistuminen tutkimukseen missä vaiheessa tahansa.

Pyydän lisäksi tutkimukseen osallistuvilta henkilöiltä erillisen kirjallisen suostumuksen osallistumisesta.

Annan mielelläni lisätietoja tutkimuksesta, ilmoittautumisestasi haastatteluun voit sopia minun kanssani joko sähköpostitse tai puhelimitse.

Ystävällisin terveisin,

Jesse Sjelvgren

Kasvatustieteen maisteriopiskelija, Sosionomi (AMK)

sposti_sensuroitu_gradua_varten@student.uta.fi

Ohjaaja:

Anja Heikkinen

Professori, Kasvatustiede